



Curso de Mestrado em Enfermagem

Área de Especialização

Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria

O Desenho e a Narrativa como mediadores - Da Avaliação à Intervenção em Enfermagem de Saúde Mental

Claudia Margarida Almeida Calças

2013



Curso de Mestrado em Enfermagem

Área de Especialização

Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria

O Desenho e a Narrativa como mediadores - Da Avaliação à Intervenção em Enfermagem de Saúde Mental

Claudia Margarida Almeida Calças

Trabalho efectuado sob a orientação:

Professor António Jorge S. A. Nabais

2013



“pede-se a uma criança. Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!”

(Almada Negreiros, 1990)

Agradecimentos

“... nenhum homem é uma ilha. Não pode lutar sozinho, seja qual for o seu plano, depende de outras pessoas. Precisa discutir a sua estratégia, pedir ajuda e nos momentos de descanso ter alguém a quem contar histórias de combate ao redor da fogueira...” (Coelho 1997, p.69)

Li esta frase há alguns anos e ao longo deste percurso pude constatar a sua evidência. Durante a realização deste trabalho houve momentos em que me questionei se valia a pena tanto esforço! Mas nesses momentos existiram pessoas à minha volta que me permitiram partilhar as minhas ideias, motivações e inseguranças.

Ao longo desta viagem existiram pessoas especiais, a quem devo a finalização desta etapa!

Agradeço,

Ao Enfermeiro António Nabais pela oportunidade de realização deste projecto, pela motivação que sempre me transmitiu e pela partilha de conhecimentos que disponibilizou... Mas acima de tudo pela paciência e amizade que demonstrou.

À Lurdes, minha companheira nesta “viagem” e amiga por estar presente em todos os momentos.

Às minhas colegas Margarida, Vanessa, Luciana e Susana por terem estado ao meu lado.

Ao Cláudio, ao Pedro e ao Florival pela disponibilidade que sempre demonstraram.

Às crianças do Jardim Escola João de Deus por todos os momentos partilhados, que me permitiram relembrar como é bom ser criança... e brincar!

Por último, mas não menos importante, um obrigado à minha família. À minha mãe por todo o apoio que sempre me deu. Ao meu marido Fernando e aos meus filhos Gonçalo e Afonso pela compreensão da minha ausência em muitos momentos. Ao Rui e Pedro pelo apoio dado aos irmãos nesses momentos.

A todos um Muito Obrigado por se cruzarem na minha vida!

LISTA DE ABREVIATURAS E /OU SIGLAS

CDE – Código Deontológico dos Enfermeiros

CHLC – Centro Hospitalar de Lisboa Central

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

OE – Ordem dos Enfermeiros

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNSM – Plano Nacional de Saúde Mental

RESUMO

Este trabalho reflecte o percurso desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Enfermagem - Área de Especialização de Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria, e as competências inerentes ao enfermeiro especialista desenvolvidas durante este período. As transições que as pessoas experienciam ao longo da vida, podem ser um foco privilegiado da intervenção de enfermagem em saúde mental, pois constituem momentos de vulnerabilidade. A forma como são vivenciadas pode ser determinante, podendo constituir um momento de desenvolvimento ou de declínio.

Sendo a essência da enfermagem o cuidado centrado no cliente, tendo como base a relação terapêutica que se estabelece, a selecção dos mediadores é central na construção desta relação. O desenho é uma das ferramentas mais versáteis para os enfermeiros na intervenção com crianças e adolescentes, podendo ser utilizado para conhecimento do estágio de desenvolvimento, diagnóstico ou intervenção terapêutica, permitindo o acesso ao plano interno do seu pensamento. O trabalho realizado, em contexto de estágio de ambulatório, enquadra-se numa transição situacional, tratando-se de um estudo descritivo exploratório misto no qual se pretendeu conhecer através do desenho o impacto da vivência de uma catástrofe natural (7 de Dezembro de 2010) após um ano, em 103 crianças do pré-escolar e 1º ciclo. As crianças foram os principais intervenientes neste estudo desenhando e interpretando as próprias produções. Transportaram para o papel acontecimentos pessoais, representando as suas interacções imaginárias ou reais (com a família e pares) em diferentes contextos (escola, casa, comunidade), libertando emoções e sentimentos, representando os factos que para si eram mais significativos. Revelaram capacidade de simbolização, verificando-se uma relação inversamente proporcional entre a capacidade de recurso ao imaginário e o número de “crianças caso” identificadas. Foram identificadas 18 “crianças caso”, verificando-se uma maior percentagem no pré-escolar.

Palavras-chave: catástrofe natural, criança, intervenção de enfermagem, desenho.

ABSTRACT

This paper discusses the work (project) developed during the Master's degree in Nursing - Specialization in Mental Health and Psychiatry, and describes the skills developed throughout this program. The transitions that people experience throughout their lives are a privileged focus of mental health nursing intervention, as they represent moments of particular vulnerability. The way they are experienced can be crucial and may represent moments of development or decline.

As the essence of nursing is client centered care, based on the therapeutic relationship that is established, the selection of mediators is central in building this relationship. Drawing is one of the most versatile tools for nurses in the intervention with children and adolescents. It can be used to understand the stage of their development, obtaining a diagnosis or selecting the appropriate therapeutic intervention, allowing access to their inner thoughts. The current study was performed during the outpatient clinic training, in the context of situational transition. The mixed descriptive/exploratory design aims to analyze, through drawings, the impact of a natural disaster (7/12/2010), on 103 preschool and first grade children who experienced it, one year after it took place. Children were the main actors in this study, drawing and playing their own creations. They transported personal events to paper, representing their imaginary or real interactions (with family and peers) in different settings (school, home, community), releasing emotions and feelings, demonstrating the facts that were most meaningful for them. Children revealed capacity of symbolizing, and an inverse relationship was found between the capacity to appeal to the imagination and the number of "children cases" identified in this study. 18 "children case"-studies were identified, with a higher percentage in preschool.

Key words: natural disaster, child, nursing intervention, drawing

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	14
PARTE I – O DESENHO E A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	16
1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SUA PERTINÊNCIA	16
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
2.1. O Desenho e a Narrativa	21
2.2. Desenvolvimento da criança e o desenho	24
2.2.1. As fases de desenvolvimento	24
2.2.2. A Criança e o Desenho	26
2.3. O Imaginário Infantil	28
3. METODOLOGIA	30
3.1 Abordagem e Tipo de Estudo	30
3.2. População e Amostra	30
3.3. Instrumento e Método de colheita de dados	32
3.4. Procedimento de análise de dados	34
3.5. Definição de casos	36
4. IMPLICAÇÕES ÉTICAS E LEGAIS	37
5. RESULTADOS	39
5.1. As Entrevistas de Grupo com os Pais e Professores	39
5.2. Análise de desenhos e narrativas	41
5.2.1. Desenhos e narrativas das crianças do Pré - Escolar	41
5.2.2. Desenhos e Narrativas das crianças do 1º Ciclo	51
6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	65

PARTE II – O DESENHO E A NARRATIVA COMO 70
MEDIADOR NA INTERVENÇÃO EM CRISE

7. INTERVENÇÃO NA CRISE 70

7.1 Internamento 71

8. CONCLUSÃO 78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 81

ANEXOS

Anexo I Consentimento Esclarecido

APÊNDICES

Apêndice I Guião de entrevista semi-dirigida - variáveis de condicionamento

Apêndice II Variáveis de Condicionamento

Apêndice III Categorização dos resultados

Apêndice IV Desenhos das crianças do Bibe Vermelho

Apêndice V Desenhos das crianças do Bibe Azul

Apêndice VI Desenhos dos alunos do 1º ano

Apêndice VII Desenhos dos alunos do 2º ano

Apêndice VIII Desenhos dos alunos do 3º ano

Apêndice IX Desenhos dos alunos do 4º ano

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1. Síntese de Categorias e Subcategorias.	35
Quadro 2. Categorias com e sem “elementos associados à catástrofe”.	35
Quadro 3. “Crianças caso” do Bibe Vermelho.	42
Quadro 4. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Vermelho	46
Quadro 5. “Crianças caso” do Bibe Azul.	48
Quadro 6. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Azul.	49
Quadro 7. “Crianças caso” do 1º ano.	52
Quadro 8. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 1º ano.	53
Quadro 9. “Crianças caso” do 2º ano.	55
Quadro 10. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 2º ano.	57
Quadro 11. “Crianças caso” do 3º ano.	58
Quadro 12. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 3º ano.	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Desenho da pesquisa: questões de investigação.	20
Gráfico 2. Agregado Familiar	31
Gráfico 3. Escalões das famílias.	32
Gráfico 4. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Vermelho.	42
Gráfico 5. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Azul.	47
Gráfico 6. Percentagem de desenhos do Pré- escolar que recorreram ao Imaginário.	50
Gráfico 7. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 1º ano.	51
Gráfico 8. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 2º ano.	54
Gráfico 9. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 3º ano.	58
Gráfico 10. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 4º ano.	62
Gráfico 11. Percentagem de desenhos do 1º ciclo que recorreram ao Imaginário.	63
Gráfico 12. Totalidade das “crianças caso”.	64

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Fig. 1.	Desenho 1º tema livre (criança 93)	43
Fig. 2.	Desenho tema escola (criança 93)	43
Fig. 3.	Desenho 1º tema livre (criança 94)	43
Fig. 4.	Desenho 2º tema livre (criança 94)	43
Fig. 5.	Desenho 3º tema livre (criança 94)	44
Fig. 6.	Desenho tema escola (criança 94)	44
Fig. 7.	Desenho 1º tema livre (criança 95)	44
Fig. 8.	Desenho 3º tema livre (criança 95)	44
Fig. 9.	Desenho 1º tema livre (criança 98)	44
Fig. 10.	Desenho 1º tema livre (criança 98)	44
Fig. 11.	Desenho 1º tema livre (criança 100)	45
Fig. 12.	Desenho 2º tema livre (criança 100)	45
Fig. 13.	Desenho tema escola (criança 100)	45
Fig. 14.	Desenho 1º tema livre (criança 105)	45
Fig. 15.	Desenho tema escola (criança 105)	45
Fig. 16.	Desenho 1º tema livre (criança 6)	48
Fig. 17.	Desenho 2º tema livre (criança 6)	48
Fig. 18.	Desenho 1º tema livre (criança 13)	48
Fig. 19.	Desenho 2º tema livre (criança 13)	48
Fig. 20.	Desenho 3º tema livre (criança 13)	48
Fig. 21.	Desenho 2º tema livre (criança 23)	52
Fig. 22.	Desenho 3º tema livre (criança 23)	52
Fig. 23.	Desenho 3º tema livre (criança 28)	52
Fig. 24.	Desenho tema escola (criança 28)	52
Fig. 25.	Desenho 3º tema livre (criança 31)	53
Fig. 26.	Desenho tema escola (criança 31)	53
Fig. 27.	Desenho 1º tema livre (criança 47)	55
Fig. 28.	Desenho 2º tema livre (criança 47)	55
Fig. 29.	Desenho 1º tema livre (criança 49)	55

Fig. 30.	Desenho 3º tema livre (criança 49)	55
Fig. 31.	Desenho 1º tema livre (criança 50)	56
Fig. 32.	Desenho 2º tema livre (criança 50)	56
Fig. 33.	Desenho tema escola (criança 50)	56
Fig. 34.	Desenho 1º tema livre (criança 52)	56
Fig. 35.	Desenho 2º tema livre (criança 52)	56
Fig. 36.	Desenho tema escola (criança 52)	57
Fig. 37.	Desenho 1º tema livre (criança 56)	59
Fig. 38.	Desenho 2º tema livre (criança 56)	59
Fig. 39.	Desenho 1º tema livre (criança 62)	59
Fig. 40.	Desenho 2º tema livre (criança 62)	59
Fig. 41.	Desenho 3º tema livre (criança 62)	60
Fig. 42.	Desenho tema escola (criança 62)	60
Fig. 43.	Desenho 2º tema livre (criança 64)	60
Fig. 44.	Desenho 3º tema livre (criança 64)	60
Fig. 45.	Desenho tema escola (criança 64)	60

INTRODUÇÃO

O presente relatório é referente ao percurso realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Enfermagem - Área de Especialização de Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria. A saúde mental¹ sempre foi uma especialidade que reconheci como transversal a todas as áreas do cuidar, sendo por isso a opção na qual me propus a desenvolver competências. A área clínica assume-se como preponderante na formação do enfermeiro especialista em enfermagem de saúde mental e psiquiatria, obrigando a uma sintonia na relação teórico-prática e a sua consequente aplicabilidade na prestação de cuidados ao utente em crise.

Tendo em conta o meu percurso profissional, de acordo com o modelo utilizado e preconizado por Benner (2001) posso considerar que me encontro no estado 5 - Perita como enfermeira de cuidados gerais e no estado 1 – Iniciada como enfermeira especialista em saúde mental. Este relatório faz parte de um percurso por mim iniciado que poderá dotar-me de competências que me permitirão, no decurso desta formação e da minha actividade profissional, desenvolver algumas das funções que Benner (2001) identificou como necessárias para a excelência na prestação de cuidados de Enfermagem: **Função de Ajuda**; Função de Educação e Orientação; **Função de Diagnóstico e de Vigilância do Doente**, tendo como objectivo desenvolver competências que me possibilitem alcançar o estado 5 do modelo de Dreyfus - Perita como enfermeira especialista em saúde mental.

A realização deste trabalho decorreu durante a fase comunitária deste estágio, como resposta a um pedido efectuado pela protecção civil, ao Centro Hospitalar de Lisboa Central (CHLC), após uma situação traumática – catástrofe natural, vivenciada por crianças na zona de Tomar, que propunha a intervenção especializada sobre as alterações identificadas nestas crianças. Analisando o Plano Nacional de Saúde Mental (PNSM), 2007-2016, pude constatar a escassa produção científica no sector da psiquiatria e saúde mental, assim como, a limitada resposta às necessidades dos grupos vulneráveis, onde se inserem as crianças, o que me motivou a aceitar o desafio proposto pela Área de Pedopsiquiatria.

¹ A OMS, no Livro Verde define saúde mental como “o estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades, pode fazer face ao stress normal da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e contribuir para a comunidade em que se insere” (Comissão das Comunidades Europeias, 2005, p.4).

Tendo em conta a pertinência, a actualidade da temática e as competências do enfermeiro especialista em saúde mental² definidas pela Ordem dos Enfermeiros (2010), este trabalho propõe-se avaliar o estado de saúde mental de crianças dos quatro aos dez anos de idade que vivenciaram uma catástrofe natural. A compreensão do estado de saúde mental em crianças nesta faixa etária, a partir dos seus relatos e não dos pais ou professores, obriga a mobilizar mediadores de relação próprios da infância, onde o desenho se apresenta como central. Afastando-nos de uma leitura e análise do desenho de compreensão predominantemente psicodinâmica, desenvolvida pela psicologia, ou psicopatologia, desenvolvida pela psiquiatria, recorreu-se a uma compreensão mais próxima da sociologia da infância, onde a criança se apresenta como um actor social e narra o seu vivido. Esta abordagem permite conhecer e compreender melhor a forma como as crianças integraram este evento de vida e o seu impacto no desenvolvimento harmonioso da criança, que na compreensão de Meleis, representa uma transição situacional que ocorre em simultâneo com as transições de desenvolvimento.

A realização deste trabalho de investigação irá promover a prática a partir da evidência, ao concretizar uma avaliação das crianças que vivenciaram o tornado, que permitirá uma posterior intervenção planeada e, conseqüentemente, mais eficaz e em função dos resultados obtidos. Em simultâneo e de forma a dar resposta ao desenvolvimento de competências definidas para a formação de enfermeiro especialista em saúde mental, desenvolvi um estágio no internamento de Pedopsiquiatria, tendo como objectivo a intervenção na crise e o desenvolvimento mais abrangente das competências, utilizando o desenho e a narrativa como mediadores em intervenções psicoterapêuticas e socioterapêuticas³. Este relatório encontra-se dividido em duas partes. Começarei por apresentar o trabalho desenvolvido em contexto comunitário onde o desenho e a narrativa foram utilizados como um mediador na avaliação em saúde mental, apresentando em seguida o trabalho desenvolvido em contexto de internamento, onde os mesmos mediadores foram mobilizados na intervenção em crise.

² Uma das competências a desenvolver durante este projecto será a F3. “ajuda a pessoa ao longo do ciclo de vida, integrada na família, grupos e comunidade a recuperar a saúde mental, mobilizando as dinâmicas próprias de cada contexto”, nomeadamente a unidade de competência F3.1 “estabelece o diagnóstico de saúde mental da pessoa, família, grupo e comunidade” avaliando o impacto na saúde mental de múltiplos factores de stress e crises situacionais (...)” (OE, 2010).

³ “F4.2.1- Implementa intervenções psicoterapêuticas e socioterapêuticas individuais, familiares ou de grupo, centradas as respostas humanas aos processos de saúde/doença mental e às transições” (OE, 2010).

PARTE I – O DESENHO E A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SUA PERTINÊNCIA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2010) entende a saúde mental como parte integrante da saúde, referindo não poder existir saúde sem saúde mental e que esta é determinada por factores socioeconómicos, biológicos e ambientais. Os pilares para uma vida com saúde mental, assentam nos primeiros anos de vida. Segundo a Academia Americana de Psiquiatria da Infância e da Adolescência e a OMS - Região Europeia, uma em cada cinco crianças apresenta evidência de problemas de saúde mental e esta proporção tende a aumentar (Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental, 2008).

Existem vários factores de risco que poderão “predizer” o aparecimento de alterações na saúde mental das crianças e jovens, sendo dois desses factores as **experiências traumáticas** e as situações de vulnerabilidade somática da criança (Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental, 2009). Podemos então afirmar que o cliente de enfermagem é

(...) a human being with needs who is in constant interaction with the environment and has an ability to adapt to that environment, but due to illness, risk, or vulnerability to potential illness, is experiencing disequilibrium or is at risk of experiencing disequilibrium. (Meleis, 2005, p.107).

Nightingale (1946) identifica como foco principal para a enfermagem “optimizing an environment to promote healing and optimal health (...)” (Meleis, 2005, p.114). Para a compreensão deste estudo, é importante a definição do conceito de transição, assumindo-se como um conceito central na Enfermagem, na compreensão da mudança, do desenvolvimento, do aspecto dinâmico e holístico da pessoa. Meleis (2005) defende que é nos pontos de transição de um estágio para outro, no processo de desenvolvimento, situacional ou de saúde - doença, que ocorrem os maiores momentos de *stress*, principalmente em situações

de grande instabilidade, insegurança e rupturas do ciclo vital. Todas as transições são assinaladas por mudanças e alterações, por períodos marcados pela fragilidade, instabilidade e vulnerabilidade, constituindo-se como períodos de *stress* globais, que desafiam as capacidades e competências da pessoa e que a interrogam relativamente à sua identidade, ao sentido de si e dos outros por isso é importante diagnosticar e dar assistência perante as múltiplas transições que ocorrem.

A situação à qual se refere este estudo, enquadra-se numa transição situacional, sendo por isso importante diagnosticar e dar assistência às respostas humanas perante a transição vivenciada por 136 crianças, que estiveram envolvidas na catástrofe natural a 7 de Dezembro de 2010.

É particularmente importante para este estudo o entendimento desenvolvido em torno dos determinantes associados ao ambiente, uma vez que foi após a vivência de um acontecimento traumático (catástrofe natural), que as crianças apresentam, na leitura dos encarregados de educação e professores, alterações emocionais e de comportamento. É importante considerar os factores que medeiam os processos de transição, os individuais, os ambientais e os cuidados de enfermagem que incluem as acções preventivas à transição e as estratégias de intervenção, quando a transição já ocorreu ou está a ocorrer, de forma a entender o processo de transição e implementar intervenções que prestem ajuda efectiva às pessoas, com vista a proporcionar estabilidade e sensação de bem-estar.

De entre as estratégias definidas pela OMS (2010) para promover a saúde mental, as crianças são o principal alvo de intervenção, aparecendo ainda referenciada a necessidade de proteger pessoas que viveram catástrofes naturais.

Serra (2007) refere que a OMS e as classificações do DSM IV (2000) e do CID-10 (1992), consideram como definição para um acontecimento traumático “qualquer ocorrência (tanto de curta como de longa duração) que, pelas suas características, constitui uma ameaça para a vida ou segurança da pessoa, de natureza excepcionalmente ameaçadora ou catastrófica” (Sales, 2007, p.37). Segundo Kolk (1987), citado por Rebekah (2007), o trauma pode ocorrer quando se perde a sensação da existência de um lugar seguro “within or outside oneself to deal with frightening emotions and experiences” (Rebekah, 2007, p.156).

Será também importante definir trauma na infância, que Perry (1998) e Pfefferbaum (1997) definem como:

“childhood trauma is defined as a form of extreme stressor that includes events such as natural disasters, motor vehicle accidents, life-threatening illnesses with their associated painful medical procedures, physical abuse sexual abuse, domestic or community violence, kidnapping, or death of a parent. These events pose an actual or perceived threat to be child and activate an extreme stress response” (Mulvihill, 2007, p.15).

As crianças que vivenciam catástrofes naturais podem desenvolver alterações psicológicas, tais como ansiedade de separação, alterações de comportamento, diminuição na capacidade de concentração, agressividade e manifestações somáticas (Rebekah, 2007, citando Roje, 1995).

O enfermeiro tem, como já foi referido, um papel determinante perante esta problemática, pois trata-se de uma transição situacional e após o diagnóstico de enfermagem, pode avaliar, planear e implementar estratégias de prevenção, promoção e intervenção face à transição, com o objectivo de restabelecer a instabilidade gerada.

De acordo com a Direcção Geral da Saúde, Direcção de Serviços de Planeamento, e a Direcção de Serviços de Psiquiatria e Saúde Mental (2004), o Modelo Comunitário constitui-se como modelo de referência na organização dos serviços de assistência no sector da saúde mental, articulando os cuidados hospitalares e comunitários. Este modelo tem como princípios, situar as estruturas de cuidados próximo das áreas de residência dos cidadãos, integrar os serviços de internamento em hospitais gerais, diminuindo o estigma associado às instituições psiquiátricas, disponibilizar cuidados ao nível da reabilitação, garantir a sua continuidade pela mesma equipa profissional e com estreita articulação entre os diversos prestadores. Assim, toda a intervenção a desenvolver com as crianças neste estudo será realizada em contexto comunitário⁴.

Este estudo tem também uma importância política, visto que os problemas de saúde mental constituem a principal causa de incapacidade e uma das mais importantes causas de

⁴No Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 (Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde e Coordenação Nacional para a Saúde Mental, 2008, p.17) encontra-se definido, de entre outras, a seguinte prioridade: “*promover a descentralização dos serviços de saúde mental, de modo a permitir a prestação de cuidados mais próximos das pessoas e a facilitar uma maior participação das comunidades, dos utentes e das suas famílias.*”

morbilidade nas nossas sociedades (PNSM, 2007-2016). É importante definir políticas de actuação a longo prazo perante situações de catástrofes naturais, podendo ter a enfermagem um papel crucial nesta área, visto o seu foco de intervenção serem as respostas humanas face às transições. Como tal, este estudo revela-se na minha opinião de extrema relevância, podendo servir como ponto de partida para a criação de novas políticas de intervenção, podendo então afirmar que os processos de enfermagem inovadores, influenciam o desenvolvimento e aperfeiçoamento das políticas de saúde (Fawcett & Russell, 2001).

Com base no que foi referido anteriormente, surge a minha questão fundamental e as questões orientadoras que me ajudarão na resposta à mesma (Gráfico 1 - Desenho da pesquisa: questões de investigação).

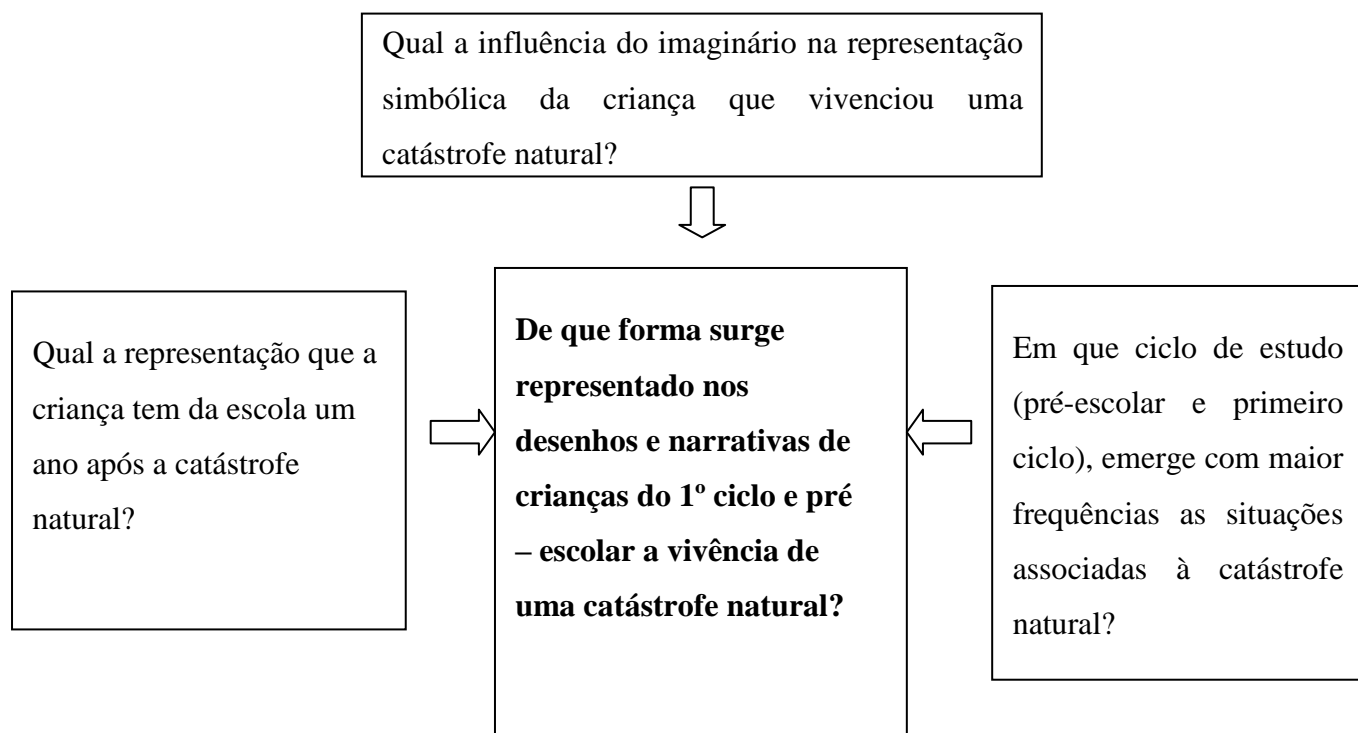
Delineei para este estudo os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

Conhecer através do desenho o impacto da vivência de uma catástrofe natural em crianças do pré-escolar e 1º ciclo após um ano.

Objectivos específicos:

- (1) Identificar os desenhos das crianças do pré-escolar e 1º ciclo que apresentam elementos associados à vivência após um ano da catástrofe natural;
- (2) Identificar os desenhos das crianças do pré-escolar e 1º ciclo que apresentam mecanismos internos (fantasia) que facilitam a recuperação de um incidente traumático / ou a promoção da saúde mental;
- (3) Identificar as crianças onde surge com maior frequência “elementos associados à catástrofe” natural.

Gráfico 1. Desenho da pesquisa: questões de investigação.

Considerando que o objectivo, as questões de investigação e hipóteses são orientadoras das outras etapas do processo de investigação, direccionando o estudo para um método apropriado face à informação que se pretende obter (Fawcett & Russell, 2001), foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Quanto maior o recurso ao imaginário maior é a capacidade de integrar uma catástrofe natural.

Hipótese 2: As crianças com idades entre os quatro e cinco anos (pré-escolar) apresentam maior dificuldade de integrar a catástrofe natural.

Hipótese 3: As crianças têm uma representação da escola, integra, um ano após a catástrofe natural.

Hipótese 4: As crianças utilizam o desenho como uma forma de comunicação colocando nele as suas vivências significativas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O Desenho e a Narrativa

A representação gráfica como expressão de pensamentos e sentimentos através do desenho é uma das formas mais antigas de comunicação humana. Santos (2009, p. 143) refere que “o traço, o desenho e toda a actividade gráfica são representação mental que intencionalmente deixa vestígio de um gesto, significante de emoção, experiência vivida, conhecimento”. No percurso do desenvolvimento infantil, o desenho apresenta-se como uma das primeiras formas de expressão, antes mesmo de dominar a fala “a criança narra graficamente” (Santos, 2009, p. 145).

O desenho representa o consciente e o inconsciente, “a criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem dar conta” (Bédard, 2005, p.8). Podemos então afirmar que o desenho é uma das ferramentas mais versáteis para os enfermeiros perante as intervenções com crianças, pois, “drawings can be used for developmental assessment, knowledge assessment, diagnosis of emotional disturbance or abuse, therapeutic intervention (...)” (Ryan-Wenger, 1998, p.109).

O desenho é uma actividade expressiva que permite aceder ao plano interno do pensamento, ou seja “(...) drawings reflect a child’s self-concept, attitudes, and conflicts, and represent emotions or thoughts that children are unable or unwilling to verbalize.” (Ryan-Wenger, 1998, p. 109).

Quando analisamos⁵ um desenho de uma criança, não é a “beleza” ou a técnica que nos interessa, mas sim a simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho, isto porque “(...) a criança através do desenho não procura produzir uma obra de arte mas apenas se livra das suas emoções” (Correia, Correia, Santos e Lourenço (2010, p.84) citando Ribeiro (1994)). O desenho é portanto um importante meio de comunicação para a criança, pois esta vai através dele expressar os seus medos, os seus sentimentos, assim como, a forma como se

⁵Segundo Bédard (2005) entende-se por análise uma aproximação técnica e racional que opta por bases solidamente verificadas, relacionada com a psicologia e a psiquiatria.

relaciona com o meio que a rodeia (Correia, Correia, Santos e Lourenço (2010); Por exemplo, uma criança que viveu um acontecimento feliz, pode procurar através do desenho reviver esses momentos, se por outro lado, não aceitou uma situação pode fazer repetidamente o mesmo desenho, de forma a transmitir o seu desconforto (Bédard, 2005).

No que diz respeito à avaliação dos desenhos das crianças, é importante obter diversos desenhos repartidos num determinado período, pois um único desenho não é suficiente para revelar os sentimentos e necessidades das crianças. Através de vários desenhos, podemos de uma forma mais precisa captar as mensagens da criança, levando a uma interpretação⁶ mais objectiva (Bédard, 2005)

Segundo Correia, Correia, Santos e Lourenço (2010), citando Rae (2002) a criança deve ter um papel activo na análise do desenho, devendo o investigador entrevistar a criança acerca do seu desenho, pois nem sempre o significado é claro. Pode-se pedir à criança que descreva o seu desenho ou que conte uma história sobre o mesmo, pois as narrativas são processos de construção / reconstrução que ajudam o ser humano a lidar com experiências stressantes, sendo capaz de dar um sentido a essas mesmas experiências (Gil, 2006).

As histórias fazem parte do dia-a-dia das crianças, por exemplo, os educadores contam histórias para desenvolver alguns conceitos, enquanto as crianças contam histórias para expressar aos outros as suas emoções, sentimentos e pensamentos, sendo “através das histórias que as crianças aprendem a dar sentido à sua vida e ao ambiente envolvente” (Gil, 2006, p. 470).

Segundo Leal (2005, p. 212) citando Gonçalves (2000), a narrativa é um processo construtivo potenciador de construção de realidades alternativas, “encerrando em si própria todos os elementos de um acto criativo, e é da construção deste acto criativo que se alimenta o sucesso terapêutico”.

Quando a criança está completamente à vontade começa a falar explicando o desenho, sendo que esta explicação valoriza o desenho e deve-se registar o máximo das coisas que a criança diz (Santos, 2009).

⁶ A interpretação dos desenhos é o resultado ou a síntese da análise.

O único papel do profissional deve ser o de orientar sem intervir, permitindo à criança expandir-se e crescer através do desenho “alimentando-o através da palavra” (Santos, 2009, p. 151). Qualquer tipo de reparo sobre o desenho, seja este sobre o tema escolhido ou o traço pode levar a criança a retrair-se, e o desenho deixar de ser espontâneo e sem relação com os interesses e experiências da mesma. Desta forma, na promoção do desenho livre é necessário criar um ambiente no qual a criança não sinta que o adulto a vá ensinar, devendo este manter uma constante comunicação sem influenciar durante todo o processo (Santos, 2009).

O investigador/ profissional na interacção deve “pôr-se ao mesmo nível que ela, colaborando com ela, fornecendo-lhe todo o material, para as suas próprias pesquisas e mais ampla experiência” (Santos, 2009, p. 152, citando Menano).

O material pode ser considerado um meio para estabelecer relação com a criança, na medida em que o lápis e a tinta facilitam à criança a comunicação.

Ao observar o desenho livre de crianças, Santos (2009) constatou que o que mais se presta ao interesse e observação da criança é o desenho de figuras vivas, humanas ou animais. Quando se incentiva o desenho livre a utilização de borracha limita a liberdade de expressão sendo inútil e prejudicial ao desenvolvimento da imaginação e à aquisição da forma. Quando a criança diz se ter enganado e solicita a borracha, esta deve ser estimulada a dar continuidade e transformar, aproveitar os traços / formas já realizados (Santos, 2009).

Como podemos ver o desenho revela-se uma ferramenta importantíssima na intervenção de enfermagem com crianças, de forma a “(...) diagnose an emotional problem” (Ryan-Wenger, 1998, p. 109), sendo também muito importante associar a narrativa visto que através da mesma podem emergir outras memórias e sentimentos, elaborando uma reconstrução dos factos.

2.2. Desenvolvimento da criança e o desenho

O desenho marca o desenvolvimento da criança, de acordo com as fases ou estágios de desenvolvimento, “as etapas do desenho estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo” (Gomes, 2009, citando Cambier, 1990 e Malchiodi, 1998, p. 30).

A análise dos desenhos será mais fácil e precisa se se possuir conhecimento sobre a etapa de desenvolvimento da criança que por sua vez corresponde a um estágio de evolução do desenho.

2.2.1 As fases de desenvolvimento

O ciclo vital do desenvolvimento ocorre em estádios sucessivos e claramente definidos. Cada um desses estádios deve ser satisfatoriamente superado, se um deles não é resolvido todos os estádios subsequentes reflectem esse fracasso, “na forma de desajuste físico, cognitivo, social ou emocional” (Kaplan, 2007, p. 31). Para Meleis estes estádios são momentos de transição que exigem uma adaptação, sendo a forma como esta transição é vivenciada determinante para o desenvolvimento.

São vários os autores que definem e caracterizam as várias fases de desenvolvimento humano, a opção por Piaget e Erickson prende-se com a importância que estes autores atribuem ao desenvolvimento psicomotor, psicossocial e à simbolização e sua importância na mobilização do desenho como principal mediador da relação. Estes factores revelam-se de extrema importância na compreensão sociológica desenvolvida na leitura do desenho.

Segundo a teoria do desenvolvimento Psicossocial de Erikson o crescimento psicológico ocorre através de estádios que dependem da interacção com o meio que o rodeia. Identificou oito estádios de desenvolvimento. Por sua vez Piaget definiu quatro estádios dividindo o desenvolvimento da criança na evolução das estruturas cognitivas e dos processos motores, assim como da evolução da sociabilidade. (Kaplan, 2007). Serão abordados os estádios de desenvolvimento até à idade máxima das crianças compreendidas na amostra deste estudo.

Erickson define o primeiro estágio, com a designação de **confiança básica versus desconfiança básica**. Este estágio decorre durante o primeiro ano de vida e refere que a criança adquire confiança social pela facilidade de amamentação, profundidade do sono e

relaxamento intestinal. Esta confiança depende da consistência e uniformidade da experiência oferecida pelo responsável. Se a confiança básica é forte a criança apresenta uma atitude otimista e esperançosa.

Para Piaget a primeira fase corresponde à fase sensório-motora e é caracterizada pela conquista do meio em que a criança está inserida, através da percepção e dos movimentos. A inteligência da criança baseia-se essencialmente em ações e movimentos coordenados, em resposta a um determinado estímulo ambiental. A criança assimila novos estímulos ambientais e modifica o seu comportamento para se adaptar a eles, a que se dá o nome de acomodação. As principais características desta fase é a exploração manual e visual do ambiente, a experiência obtida com ações, a imitação, a inteligência prática, o agarrar, sugar, atirar, bater, e chutar. Nesta fase as ações ocorrem antes do pensamento e a criança inicia a capacidade para reverter ações.

O segundo estágio de Erickson, **autonomia versus vergonha e dúvida** (1-3 anos), inclui o aprender a caminhar, alimentar-se a si mesmo e a falar, tal como a maturação muscular. Neste estágio a criança necessita de controle externo, firmeza do cuidador antes de desenvolver autonomia. É caracterizado por uma contradição entre a vontade própria e as normas e regras sociais que a criança tem que começar a integrar. A vergonha ocorre quando a criança é excessivamente auto consciente, devido à exposição negativa.

No terceiro estágio **iniciativa versus culpa** (3-5 anos), a iniciativa surge em relação às tarefas ligadas à actividade motora e intelectual. Neste estágio surge o desejo de imitar o mundo dos adultos, no entanto tem consciência da sua individualidade. Deve-se estimular a criança no sentido de que pode ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa.

Enquanto Erickson define duas fases no período do um aos cinco anos, Piaget junta as duas anteriores faixas etárias de Erickson numa só, que dá pelo nome de pré-operatória. Esta segunda fase de Piaget vai desde os dois aos sete anos. Nesta fase é dada relevância ao aparecimento da linguagem que permitirá modificações a nível intelectual, afectivo e social da criança. As características mais relevantes desta fase são a inteligência simbólica, o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico. A criança confunde aparência e realidade, dá vida a seres inanimados e aplica uma mesma explicação a situações parecidas, considerando

apenas um aspecto de determinada situação. Surge também a noção de irreversibilidade e de justiça imanente.

Entre os 6 e os 11 anos, na teoria psicossocial surge o estágio, **indústria versus vergonha**, nesta fase a criança ocupa-se construindo, criando, conquistando novas habilidades, percebe-se como capaz de produzir pelo que se sente competente. A criança recebe instruções sistemáticas. Existe o perigo do senso de inadequação e inferioridade, se a criança se decepcionar com as suas ferramentas, habilidades e estatuto entre os seus companheiros. Sendo esta uma idade socialmente decisiva, é muito importante a boa resolução dos estádios anteriores, pois sem confiança, autonomia e iniciativa a criança não conseguirá afirmar-se e sentir-se capaz.

Esta faixa etária corresponde, no modelo de Piaget, à fase de operações concretas (7-11 anos). Piaget refere que neste período a criança inicia um processo de aprendizagem sistemática e começa a lidar com conceitos abstractos. Desenvolve autonomia e começa a trabalhar em grupo. Emerge um pensamento lógico e a noção de reversibilidade e a capacidade de colocar em sequência e série. Nesta fase a criança ultrapassa o egocentrismo, compreendendo o ponto de vista dos outros. Começa também a perceber a conservação do número, volume, massa, comprimento e peso.

Como se pode constatar surgem características específicas em cada fase. Estas fases são linhas orientadoras de desenvolvimento que se aplicam a grande parte das crianças, no entanto devemos ter em conta a individualidade de cada criança, podendo estas atingir estas fases de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde, sem comprometer o processo de desenvolvimento.

2.2.2 A Criança e o Desenho

Após ter feito uma breve abordagem às teorias de desenvolvimento parece importante perceber qual a implicação do desenvolvimento no desenho, pois a sua interpretação deve ter em conta a idade da criança.

A criança no 1º mês agarra um pau que lhe ponham na mão, ao 4º mês apresenta os movimentos de preensão e ao 8º mês agarra um objecto com o polegar, fazendo as primeiras

garatujas a pedido. É durante o 15º mês que desenha um rabisco espontaneamente (Santos, 2009, citando Gessel).

Por volta dos 18 ou 24 meses, a criança experimenta mais do que se exprime, experimentando e utilizando o desenho para se exprimir livremente (Bédard, 2005).

As crianças entre os 4 e os 7 anos apresentam uma representação muito rudimentar da forma humana e utilizam-na para representar pessoas. Começam a atribuir sensações a objectos como se fossem um prolongamento de si. O uso da cor pode não corresponder à realidade (Gomes, 2009, citando Malchiodi, 1998). Santos (2009, p. 149) refere que “há menos interesse pela cor em benefício da forma”.

Os primeiros desenhos da criança, que apresentam forma “representam sempre algo com valor dinâmico e os objectos tem valor afectivo” (Santos, 2009, p. 189).

As crianças não estão preocupadas com a direcção ou relação entre objectos, por isso é comum aparecerem formas que aparentemente não têm nexos, como por exemplo, pessoas a voar ou de cabeça para baixo. Nesta fase ainda não conseguem desenhar em profundidade mas utilizam o tamanho para chamar a atenção sobre o objecto (Gomes, 2009).

A partir dos 6 anos a escolha que a criança faz da cor já não é ao acaso, tenta até que corresponda ao real de uma forma rígida e a figura humana passa a ser mais elaborada. Nesta fase, ao observarmos um desenho constatamos a existência dessa rigidez, simetria e falta de cor, com alguma pobreza de detalhes (Santos, 2009).

Aparece também nesta fase a linha de base e a linha do céu, iniciando um processo de representação em três dimensões das pessoas e dos objectos. Encontram soluções gráficas tais como, rebatimentos, transparências e visão raio X e as várias linhas de base. Nesta fase surge o desenvolvimento de símbolos visuais ou esquemas reais de figuras humanas, animais, casas, e outros objectos do meio envolvente (Gomes, citando Malchiodi, 1998). Nesta fase de desenvolvimento a criança transpõe para o papel movimento, acções, pois o desenho “são registos de um processo entre os pensamentos e os sentimentos do autor em relação ao desenrolar do acontecimento enquanto desenha” (Gomes, 2009, p. 31 citando Matthews, 2002). O desenho tem assim um carácter mais dinâmico do que o símbolo a três dimensões,

podendo ser considerado um prolongamento do gesto (Luquet, citado por Santos, 2009). Também em relação ao gênero da criança podemos encontrar algumas características. Os desenhos das crianças do sexo masculino são mais escuros e de conteúdo mais agressivo, ou seja ligados à ação e à força enquanto os desenhos de crianças do sexo feminino representam a natureza, sendo mais contemplativos, e coloridos (Bédard, 1998).

Na segunda infância, a criança é capaz de delimitar e definir figuras compreensíveis para outros, passando o desenho e a pintura a poder integrar emoções mais complexas, sentimentos e interpretações racionalizantes. Mais tarde para disfarçar os seus conflitos com o adulto e a sua agressividade, a criança pode representar cenas de luta, bons e maus. Podemos então inferir que tal como o comportamento humano, o desenho e a pintura infantil têm na sua base uma motivação emocional (Santos, 2009).

2.3. O Imaginário Infantil

As crianças representam graficamente as personagens da sua imaginação, cenas que exprimem conflitos agressivos, sentimentais ou eróticos, o que poderá deixar os adultos inquietos. As crianças podem então ser inibidas, condicionadas pelo adulto. Nestas situações, torna-se necessário que sejam sujeitas a um período de experiência livre que lhes permita encontrar a fase em que desenharam e pintaram pelo prazer que esses momentos lhes proporcionam. A livre experiência permitirá, assim, uma maior capacidade de expressão emocional. É importante fornecer às crianças suportes para a constituição da sua pessoa, tendo consciência que um dos suportes da realidade consiste na linguagem imagética (Santos, 2009). Muitas vezes a criança substitui a realidade pela fantasia de forma a agir sobre ela.

A emoção e a imaginação⁷ são os instrumentos de avaliação de si e dos outros e de construção das relações interpessoais. A carência de imaginário e pobreza simbólica podem levar a um desenvolvimento pessoal societário insuficiente, incompleto, imaturo e inconsistente, favorecendo o desenvolvimento de uma personalidade insegura (Santos, 2007). Pode-se então referir que “o pensamento imagético ou imaginação é a base da formação da nossa personalidade e da nossa inteligência” (Santos, 2009, p. 236-237).

⁷ “(...) a imaginação como uma forma de pensar por imagens, da mesma maneira que se poderia talvez definir pensamento, como uma forma de imaginar por ideias” (Santos, 2009, p.235).

As crianças mesmo antes de conseguirem usar palavra pensam por imagens. O pensar das crianças é composto por fantasia e sentimentos. A razão começa por ser vivida em termos mágicos. Ao longo da vida o sonho é uma forma mágica de pensamento, sendo este constituído através de imagens.

O sonho da criança em idade pré-escolar à escolar tem conteúdo imagético, mágico, mítico, fantasmático ou seja há fantasias que se movem nos seus sonhos, sendo importante promover a sua exteriorização (por exemplo através da arte) e vivência de forma a facilitar a sua integração e aprendizagem no meio escolar, principalmente de crianças distraídas ou instáveis⁸. A arte tendo relações muito estreitas com o sonho e com a fantasia da criança torna-se no suporte do pensamento concreto, dos seus conhecimentos e do seu desenvolvimento intelectual.

⁸ “a instabilidade aparece como uma perturbação fóbica de defesa contra a ansiedade (...) instabilidade do comportamento e dos afectos (...) observa-se na idade escolar (...) causada pela quebra da ligação à mãe e pela perda do ambiente maternal protector” (Santos, 2007, p.113, 147 e 180).

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem e Tipo de Estudo

O presente estudo compreende uma **abordagem qualitativa** já que se concentra na experiência humana no seu todo e no sentido que é atribuído pelos indivíduos que vivem a experiência, permitindo assim uma compreensão mais ampla sobre os comportamentos humanos complexos (Streubert & Carpenter, 2002). No entanto, podemos considerar também que se trata de uma **abordagem quantitativa**, isto porque, se por um lado este estudo utiliza uma abordagem interpretativa, naturalista do tema em questão, estudando o tema no meio natural e sendo a interpretação dos dados baseada nos significados fornecidos pelos participantes, por outro lado, “visa explicar e predizer um fenómeno pela medida das variáveis e pela análise de dados numéricos” (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p.27). Concluindo assim que se trata de uma abordagem **Mista**.

Trata-se ainda de um **estudo descritivo/exploratório** na medida em que para além de se pretender identificar quais as vivências significativas da criança após uma catástrofe natural representadas através do desenho, também se procura explorar qual a natureza e relação que factores sociais e de desenvolvimento interferem nos mecanismos de adaptação perante esta situação particular. Este tipo de estudo, quando associado a uma abordagem qualitativa, pretende principalmente abordar fenómenos pouco investigados (Polit, Beck & Hungler, 2004), como é o caso desta investigação.

3.2. População e Amostra

Segundo Fortin (2009, p. 69), entende-se por população “um grupo de pessoas ou elementos que têm características comuns”. Assim a população alvo deste estudo é composta por 136 crianças que frequentavam o Jardim Escola João de Deus de Tomar na altura do tornado.

Estas crianças habitam no concelho de Tomar maioritariamente nas duas freguesias urbanas que fazem parte do município, a freguesia de Santa Maria dos Olivais e a freguesia de S. João

Batista, os restantes em freguesias predominantemente rurais. O concelho de Tomar baseia a sua estrutura socioeconómica principalmente no sector terciário.

A amostra é constituída por 103 crianças do Jardim Escola João de Deus de Tomar, alunos do pré-escolar e 1º Ciclo que vivenciaram o tornado. Esta é uma amostra de conveniência⁹ da qual fazem parte 27 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos e 75 entre os 6 e 10 anos.

Na definição desta amostra foi utilizado como critério de inclusão o facto de serem crianças com idade pré-escolar e escolar que se encontravam no interior do jardim-escola no dia do tornado. Como critérios de exclusão foram definidos, o não consentimento dos pais, o não assentimento das crianças¹⁰. Foram ainda excluídas as crianças que já não frequentava o jardim-escola quando da avaliação (cerca de nove meses após o tornado).

Da amostra de 103, 65 destas crianças (63%) vivem com ambos os pais, 36 (35%) numa família monoparental e duas (2%) não vivem com os pais (Gráfico 2 - Agregado Familiar).

Gráfico 2. Agregado Familiar.



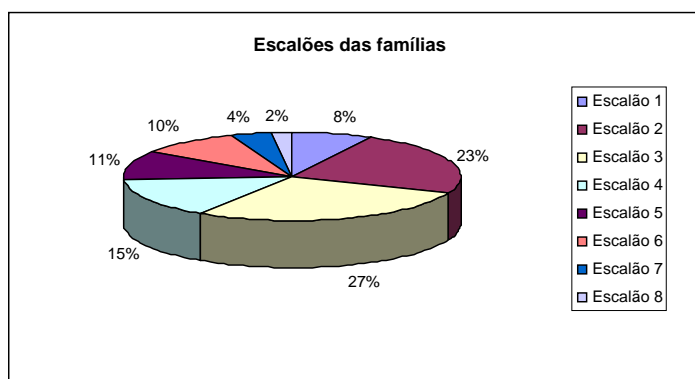
Na escola é atribuído um escalão, a cada criança, que está relacionado com a remuneração mensal do agregado familiar e as despesas fixas do mesmo reflectindo-se no pagamento da

⁹ “(...) constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem a critérios de inclusão precisos (...) são o local e o momento que determinam a escolha dos indivíduos. Os indivíduos são pouco representativos da população. A generalização é limitada.” (Fortin, 2009, p.321 e 324))

¹⁰ “(...) em pediatria o processo de tomada de decisão contempla simultaneamente a permissão parental e o assentimento da criança.” (Vale, 2010, p. 84)

mensalidade. O escalão oito corresponde ao maior rendimento *per capita* e o escalão um ao menor rendimento *per capita*. As crianças que constituem esta amostra pertencem maioritariamente a famílias que pertencem ao escalão três (27 %) e somente 2% pertence ao escalão oito (Gráfico 3 - Escalões das famílias).

Gráfico 3. Escalões das famílias.



3.3. Instrumento e Método de colheita de dados

Inicialmente foram marcadas junto do jardim-escola diversas reuniões com os professores e pais das crianças. No dia 15 de Setembro de 2011 realizaram-se as duas primeiras entrevistas de grupo, uma com os auxiliares de educação e outra com os professores do 1º ciclo e educadores de infância. Posteriormente foram realizadas três entrevistas de grupo com os pais ou responsáveis legais das crianças. A primeira com os pais das crianças da sala dos 4 e 5 anos e do 1º ano (28/09/11), a segunda com os pais das crianças do 2º e 3º ano (4/10/2011) e a última (7/10/2011) com os pais das crianças do 4º ano. Durante estas entrevistas foi promovido um espaço para a expressão de sentimentos, permitindo compreender o sentido do fenómeno tal como é percebido pelos pais e professores. As entrevistas permitiram também a colheita de alguns dados, sendo igualmente o momento ideal para explicar o objectivo e as diversas etapas do estudo. Nesse momento foi ainda fornecido o consentimento esclarecido para a participação no estudo que é essencial em termos éticos, numa investigação (Fortin, 2000) (Anexo I - Consentimento Esclarecido).

As entrevistas com os pais foram entrevistas nas quais os participantes controlaram o conteúdo sendo portanto **entrevistas não dirigidas**. O tema do tornado foi introduzido e os

participantes convidados a exprimir as suas ideias sobre o mesmo (Fortin, Côté & Filion, 2009).

De forma a perceber melhor a vivência de cada criança enquadrando-a na sua fase de transição foi feita uma **entrevista semidirigida** para permitir a colheita de dados que posteriormente foram cruzados e analisados. Foi elaborada uma tabela onde se pretendia saber o tipo de família, história de acompanhamento em Saúde Mental, escalão onde estão inseridos, perdas significativas e eventos de vida significativos no último ano, aspectos estes que poderiam condicionar a forma como foi integrada a vivência do tornado (Apêndice I - Guião de entrevista semi-dirigida - variáveis de condicionamento). Neste tipo de entrevista são escolhidos os temas a abordar assim como algumas questões respeitantes a esses temas numa

“(...) interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se guiar pelo fluxo da entrevista com o objectivo de abordar, de um modo que se assemelha a uma conversa, os temas gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim destacar uma compreensão rica do fenómeno em estudo” (Fortin, Côté & Filion, 2009, p. 377, citando Savoie-Zajc, 2003).

Posteriormente foi promovida uma apresentação junto das crianças, solicitando a sua participação no estudo e informando-as que poderiam interromper a mesma conforme a sua vontade.

No decorrer do processo de investigação é essencial que as crianças sejam compreendidas nas suas várias formas de comunicar (Gomes, 2009). Sendo as crianças encaradas como actores sociais, é fundamental que sejam envolvidas ao longo do processo de pesquisa, como co-construtores, sendo estudadas a partir de si próprios de forma a consagrar os seus direitos (Gomes, 2009, citando Fernandes, 2005 e Sarmento, 2005).

Desta forma, foram pedidos diversos desenhos seguidos de uma narrativa sobre os mesmos. Na totalidade foram quatro os desenhos elaborados por cada criança. Os desenhos foram realizados nos meses de Novembro e Dezembro, tendo três sido de tema livre e um sobre a escola. Inicialmente, no dia 16/11/2011 foi solicitado um desenho de tema livre, seguido de um desenho tema escola no dia 21/11/2011, terminando com dois desenhos tema livre, o

último dia 7/12/2011 (aniversário de um ano do tornado). Pretendia-se perceber de que forma e frequência estava presente o tornado assim como qual a representação mental que tinham da escola após a vivência do tornado.

3.4. Procedimento de análise de dados

Os dados foram tratados através de uma análise sistemática dos dados, que consiste em ordenar e integrar em categorias previamente escolhidas, tendo em conta o mundo da criança, e em categorias que foram construídas *à priori* da análise dos desenhos, a totalidade do conteúdo, em função dos objectivos previamente traçados para este estudo, tendo por objectivo a sua interpretação (Carmo e Ferreira, 1998). Foram criadas categorias (Quadro 1 - Síntese de Categorias e Subcategorias) relacionadas com o mundo da criança e analisados os dados através do método de análise de conteúdo, na medida em que esta constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 37)

Porém, a análise dos dados não se constituiu um processo linear e imediato, na medida em que ao longo da análise e até chegarmos ao estado final da mesma, experimentamos diferentes possibilidades de temas e categorias correspondentes. Para a efectuar a análise dos dados e a formação das diferentes categorias foi utilizada a triangulação de forma a “(...) colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio do mesmo estudo.” (Fortin, 2000, p. 322, citando Lefrançois, 1995). Neste estudo foi utilizada a triangulação dos investigadores tendo como objectivo a maior fiabilidade dos resultados.

No final as diversas categorias foram agrupadas e integradas somente em duas, a categoria **“elementos associados à catástrofe”** e a categoria **“sem “elementos associados à catástrofe””**, tal como mostra o quadro seguinte (Quadro 2 - Categorias com e sem “elementos associados à catástrofe”). Posteriormente os dados foram inseridos em Excel e trabalhados estatisticamente.

Quadro 1. Síntese de Categorias e Subcategorias.

Categorias		Subcategorias	
Família	1		
Escola íntegra	2		
Brincar em grupo	3		
Fantasia	4	“Ameaçador”	4.1.
		Aventura	4.2.
		Destruição/ Tornado	4.3.
Natureza	5	Eventos climáticos extremos	5.1.
		Ecosistema	5.2.
		Poluição	5.3.
Brincar individual	6	Menino/a a brincar/actividade lúdica	6.1.
		Objecto/ brinquedo pessoal	6.2.
Épocas Festivas	7	Natal	7.1.
		Dia das bruxas	7.2.
		Aniversário	7.3.
Cuidados Hospitalares	8		
Escola Destruída /com tornado ou mau tempo	9		
Não representa a escola quando solicitado	10		

Quadro 2. Categorias com e sem “elementos associados à catástrofe”.

Categorias		Subcategorias
<i>“elementos associados à catástrofe”</i>	4.1; 4.3; 5.1; 8; 9; 10	“Ameaçador”; Eventos climáticos extremos; Cuidados Hospitalares; Destruição/tornado; Escola Destruída/ com tornado ou mau tempo; Não representa a escola quando solicitado.
<i>Sem “elementos associados à catástrofe”</i>	1; 2; 3; 4.2; 5.2; 5.3; 6; 7	Família; brincar em grupo; Aventura; Poluição; Ecosistema; Brincar individual; Épocas Festivas.

3.5. Definição de casos

Segundo Gomes (2009) as crianças representam-se a si, aos amigos e adultos com quem têm laços afetivos, narram acontecimentos sociais e culturais, constroem cenários idênticos à realidade e ao meio em que estão inseridos. Para além destas temáticas, as crianças representam animais que conhecem da sua realidade e da cultura escolar ou dos *media*. Os elementos da natureza são também uma temática de eleição das crianças aos quais, muitas vezes são atribuídas características humanas.

No entanto, como já foi mencionado anteriormente, uma criança que representa repetidamente uma mesma situação que vivenciou como negativa fá-lo para demonstrar o seu desconforto em relação à mesma.

Desta forma, foram consideradas como “crianças caso” aquelas que apresentaram dois ou mais desenhos com **“elementos associados à catástrofe”**, sejam de dimensão emocional (“Ameaçador”) ou da representação de acontecimentos de vida (experiências climáticas extremos, destrutivas ou cuidados hospitalares).

4. IMPLICAÇÕES ÉTICAS E LEGAIS

A investigação clínica tem como objectivo o benefício do cliente, mas também o aumento do saber, Tauil (s.d.) refere que “é preciso considerar que o principal objectivo do desenvolvimento de pesquisas é a produção de conhecimento generalizável que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a compreensão dos determinantes do processo de saúde-doença”.

Mas é necessário ter em mente alguns conceitos para salvaguardar os direitos dos clientes no decurso do processo de investigação. A investigação deve ser necessária e correctamente preparada, com uma probabilidade reduzida de produzir danos. Segundo Tauil (s.d) os delineamentos dos estudos são os caminhos empregados para se chegar aos objectivos propostos em uma pesquisa. A sua inadequação terá como consequência resultados não-fidedignos e conclusões incorrectas.

O princípio geral da defesa da liberdade e dignidade da pessoa humana (Código Deontológico dos Enfermeiros (CDE), art.º 78º, ponto 1) é garantido pela informação esclarecedora dada de forma a obter-se o consentimento informado. No artigo 84º, alínea b do CDE é explícito o dever de respeitar, defender e promover o direito da pessoa ao consentimento informado.

No Artigo 85º do CDE aborda-se outro aspecto importante como a manutenção do anonimato da pessoa sempre que o seu caso for usado em situações de ensino, investigação ou controlo da qualidade de cuidados. Garantir o anonimato e a confidencialidade é basilar na relação entre quem investiga e quem consente em ser sujeito do estudo. (Nunes, 2005)

Perante o que foi referido anteriormente existem alguns conceitos fundamentais a ter em conta no decurso de um estudo:

- O sujeito de investigação deve dar o seu consentimento voluntário e deve conservar a sua liberdade;
- O consentimento esclarecido deve ser confirmado por escrito e obrigatoriamente assinado e datado;

- O consentimento informado pode ser assinado por um representante legal em situações de incapacidade;
- Tratando-se este de um estudo com crianças é fundamental informar as mesmas obtendo o seu assentimento apesar do consentimento fornecido pelos representantes legais.
- É necessário efectuar uma entrevista prévia, conduzida pelo investigador, com carácter de esclarecimento antes do consentimento informado;
- O sujeito de investigação pode suspender a sua participação, assim como o investigador pode interromper a investigação em caso de risco. Para isso deve ser qualificado;
- O investigador deve respeitar rigorosamente a confidencialidade dos dados, isto porque, a colheita de dados, contém informações pessoais, de carácter confidencial, que revelam a vida da família e sua história em profundidade. Ao longo da investigação deve-se levar em conta como encorajar o cliente a falar, respeitando no entanto as suas decisões, sobre o que omitir e o que revelar, ainda que as implicações para o cuidado a saúde estejam em jogo. Proteger a privacidade e a confidencialidade em investigações deve ser uma das preocupações e prioridades do investigador. Cabe ao investigador a confidencialidade dos dados e às instituições assegurar o acesso restrito através de leis que regulamentam as informações em saúde.

É necessário também, termos sempre em mente, e certificarmo-nos, do bem estar e dos direitos dos participantes, da pertinência e a forma de obtenção do consentimento informado, assim como dos riscos/benefícios do estudo, nunca esquecendo que a ética assenta no respeito pela autonomia tanto dos participantes como do investigador.

5. RESULTADOS

5.1. As Entrevistas de Grupo com os Pais e Professores

Como já foi referido anteriormente de forma a efectuar uma colheita de dados e diagnóstico da situação foram realizadas algumas reuniões de grupo com os professores e pais.

A primeira reunião decorreu com todos os educadores, professores e auxiliares de educação que vivenciaram o tornado e se mantêm em relação com as crianças que integram o estudo.

Começaram por relatar o acontecimento, referindo ser uma situação que ainda se encontra muito presente nas suas vidas e das crianças de quem cuidam, “É algo em que pensamos com muita frequência”, Quando falo às vezes choro”. Verbalizaram o desespero que sentiram durante o acontecimento ao verem algumas das crianças com lesões sangrantes e com diversos objectos em cima. O medo de perderem algumas das crianças esteve presente durante e após o tornado, “ tinha receio de levantar a cabeça e estarem todos mortos”, “ tinha medo de ter contado mal e ter perdido duas crianças... eu não aguentaria isso.” À medida que foram relatando esta vivência diversos profissionais ficaram visivelmente emocionados.

À data desta entrevista, nove meses após a catástrofe, alguns dos profissionais referem dificuldade em adormecer e outros referem que acordam diversas vezes ao longo da noite. O barulho e o vento são outros dos aspectos com os quais não conseguem conviver de forma tranquila, dizem sentirem-se muito assustados, chegando mesmo a referir “ainda tenho o barulho na minha cabeça”.

À medida que relatam as suas próprias vivências foram enumerando algumas crianças que apresentam dificuldade em lidar com o barulho, vento e chuva começando a chorar, manifestando medo, chegando mesmo a não querer entrar na escola em dias enublados. Uma das professoras acaba por referir, “Eu não tenho receio do que já passou, mas sim do próximo inverno... Tenho medo de interpretar um comportamento relacionando com esta situação e não ser”, dizem ter dúvidas de como lidar com esta situação e pedem ajuda para perceber estas manifestações nas crianças e como lidar com elas.

Como foi referido anteriormente, foi também realizada uma entrevista que permitiu a colheita de dados em relação à família, história de acompanhamento em Saúde Mental, escalão onde estão inseridos, perdas significativas e eventos de vida significativos no último ano. (Apêndice II – Variáveis de Condicionamento)

Posteriormente foram também promovidas reuniões com os pais das crianças. Inicialmente com os pais/figura cuidadora das crianças. No relato dos pais foram encontrados alguns aspectos comuns, tais como, alterações no padrão de sono, dificuldade em lidar com o barulho, medo perante trovoadas, chuva e vento, receio em regressar à escola, preocupação com o clima e em alguns casos de enurese secundária.

Alguns pais referem que em algumas crianças este medo não lhes permite fazer as rotinas diárias que anteriormente realizavam. Os pais descrevem situações de em momentos de vento e chuva algumas das crianças se fecharem em casa recusando sair, ir para escola, e em algumas recusam adormecer nas suas camas, recorrendo à cama dos pais. O medo do vento levar o telhado das suas casas está presente e a temática sobre as alterações climáticas passou a ser um assunto recorrente, “o meu filho deixou de fazer desenhos figurativos, só faz riscos e passa o tempo a descrever o que aconteceu”.

Os pais dizem sentir uma maior insegurança nas crianças e não saberem como lidar com estas reacções, “não sei se faço bem ou não! ... não sei se ela tem as coisas bem arrumadas...”, alguns pais referem sentir-se também inseguros em relação ao seu papel de pais e com receio do próximo inverno.

Estas entrevistas permitiram a expressão de sentimentos por parte dos pais e professores que após uma vivência traumática podem não ser capazes de perceber quais as necessidades da criança e dar o suporte emocional à mesma. (Rebekah 2007, p.157 citando Johnson (1998) e Monahan (1993)).

A promoção destes momentos revela-se de extrema importância pois “os problemas infantis são essencialmente problemas de relação através do qual se permutam emoções sentimentos e conhecimentos” (Santos 2007 p. 88), podendo os fantasmas que assombram os cuidadores e educadores influenciar e condicionar a criança. É importante promover a tomada de

consciência da natureza inconsciente, de certos comportamentos dos cuidadores, de forma a impulsionar uma mudança de atitude, assim como uma melhor compreensão da problemática.

5.2. Análise de desenhos e narrativas

As crianças que constituem a amostra realizaram quatro desenhos cada, referentes aos temas propostos (três desenhos livres e um desenho com o tema escola), tendo sido estes, posteriormente, submetidos a uma categorização e análise (Apêndice III - Categorização dos Resultados).

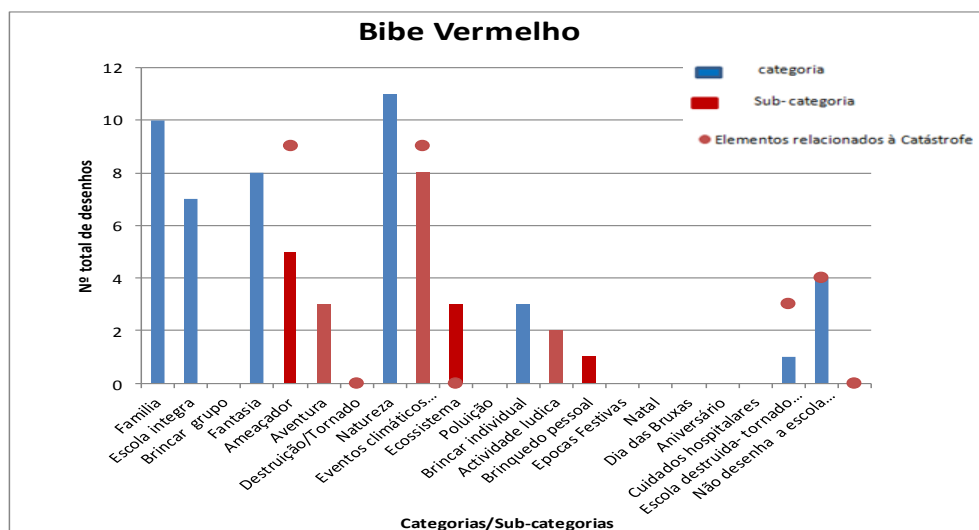
5.2.1. Desenhos e narrativas das crianças do Pré-Escolar

O Pré-escolar é constituído pelo Bibe Vermelho (crianças de quatro anos) e o Bibe Azul (crianças de cinco anos).

Do **Bibe Vermelho** foram 11 os alunos que participaram neste estudo (Apêndice IV – Desenhos dos alunos do Bibe Vermelho). No primeiro desenho que foi tema livre, sete dos desenhos apresentam “elementos associados à catástrofe” tendo esse número vindo a decrescer ao longo dos outros dois desenhos. No último desenho tema livre houve um aumento dos desenhos com “elementos associados à catástrofe”.

No total foram 18 os desenhos considerados com “elementos associados à catástrofe” tal como demonstra o Gráfico 4 (Gráfico 4 – Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Vermelho). Nos desenhos de tema livre, cinco integram a subcategoria “Ameaçador” e oito a subcategoria “eventos climáticos extremos”. Relativamente aos desenhos tema escola, um representa a “Escola Destruída /com tornado ou mau tempo” e quatro desenhos “não representa a escola quando solicitado”. Os desenhos que não apresentavam a representação da escola foram contabilizados dentro dos “elementos associados à catástrofe”.

Gráfico 4. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Vermelho.



Tendo em conta que a criança constrói significados na sua interacção com o meio envolvente e ela própria, expressando experiências do seu quotidiano, e que a pintura e o desenho expressam muitas vezes estas experiências e observações do meio, fazendo “descrições das formas dos objectos que derivam de guiões de eventos ou de representação de acções construídas internamente” (Gomes 2009, p. 33, citando Matos 2002). É importante a representação de acções como parte da relação dialéctica entre a criança e o meio, pelo que a não representação da escola quando solicitado pode revelar da parte das crianças uma dificuldade em falar da temática e de não ter uma representação mental da escola definida.

Após a categorização dos diversos desenhos e a sua análise constatei a existência de seis “crianças caso” (Quadro 3 – “Crianças caso” do Bibe Vermelho), sendo cinco rapazes e uma rapariga (105).

Quadro 3: “Crianças caso” do Bibe Vermelho

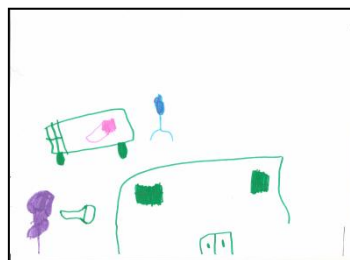
Identificação da criança caso	93	94	95	98	100	105
Nº de desenhos associados à catástrofe	2	4	2	2	3	2

Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 93.

Fig. 1. Desenho 1º tema livre (criança 93) - “a cama da minha mãe é boa para a trovoadas”.



Fig. 2. Desenho tema escola (criança 93) - “uma pessoa a ir para o carro conduzir”.



Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 94.

Fig. 3. Desenho 1º tema livre (criança 94) - “o meu pai na rua, isto é trovoadas”.



Fig. 4. Desenho 2º tema livre (criança 94) - “um lobo, uma sereia, a trovoadas a soprar para a sereia e vai cair por causa da trovoadas”.



Fig. 5. Desenho 3º tema livre (criança 94) - “é o mar e a trovada a soprar a água que se transforma em gelo”.



Fig. 6. Desenho tema escola (criança 94) - “trovoada e mãe”.

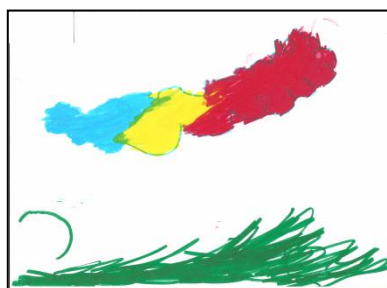


Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 95.

Fig. 7. Desenho 1º tema livre (criança 95) - “barco com cabeça e olhos e isto é para o telhado não cair”.



Fig. 8. Desenho 3º tema livre (criança 95) - “a lua o escuro e o mar”.



Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 98.

Fig. 9. Desenho 1º tema livre (criança 98) - “um monstro que se chama andreia como a minha mãe, grande e gordo”.



Fig. 10. Desenho 1º tema livre (criança 98) - “a cidade onde vivo e os carros onde estão as coisas pintadas, vêm aterrar aos lobos maus”.



Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 100.

Fig. 11. Desenho 1º tema livre (criança 100) - “vão lá parar com o vento, o vento consegue levar tudo”.



Fig. 12. Desenho 2º tema livre (criança 100) - “velhote com dois monstros agarrados a cada lado”.



Fig. 13. Desenho tema escola (criança 100) - “uma casa no rio”.

Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 105.

Fig. 14. Desenho 1º tema livre (criança 105) - “um palhaço que tem o nome do meu pai a apanhar os maus”.

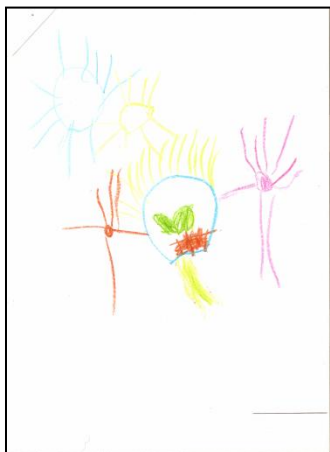
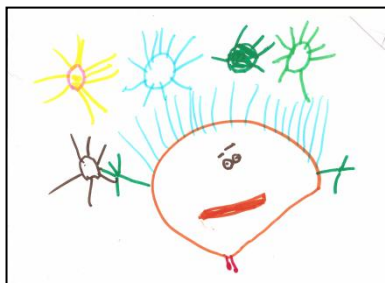


Fig. 15. Desenho tema escola (criança 105) - “o meu pai”.



Dois dos rapazes apresentaram acontecimentos de vida significativos no último ano, um deles, o divórcio dos pais (93), e outro o nascimento do irmão (95). A criança (93) no momento do tornado tinha na escola um irmão.

Ainda em relação às seis “crianças caso” cinco habitam com ambos os pais e uma somente com um deles. Relativamente aos escalões, quatro crianças inserem-se no escalão 3 e duas crianças no escalão 5 (Quadro 4 – Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Vermelho).

Quadro 4. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Vermelho.

Identificação da criança	Com quem vive a criança	Escalão
93	Habita somente com um dos pais	3
94	Habita com ambos os pais	3
95	Habita com ambos os pais	3
98	Habita com ambos os pais	5
100	Habita com ambos os pais	5
105	Habita com ambos os pais	3

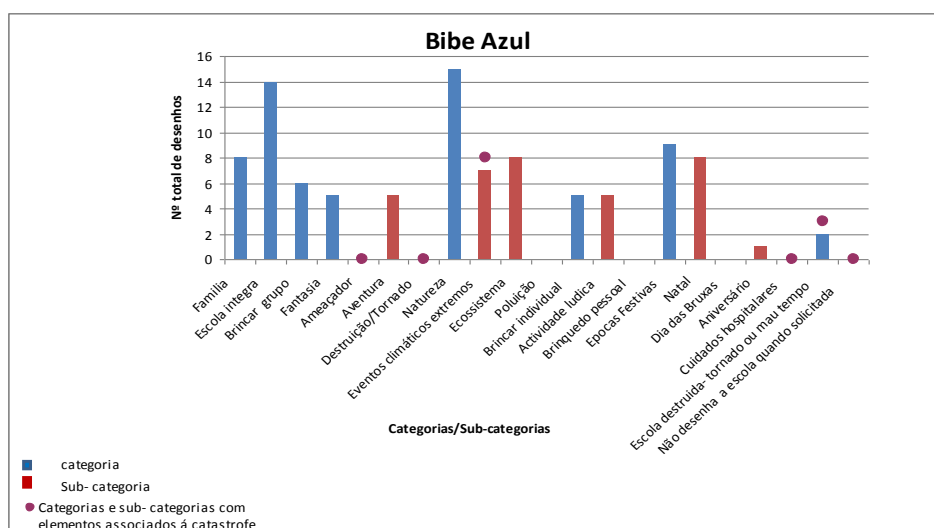
Três das crianças (93, 100, 105) não têm uma representação da escola, uma (94) tem uma representação da escola destruída e duas têm uma representação da escola integra (95, 98).

Analisando o recurso ao imaginário em relação às “crianças caso” comprovei que algumas apresentaram desenhos que representam fantasia integrando as subcategorias “Ameaçador” e “Aventura”. A criança identificada com o número 93 apresenta um desenho no qual recorre à fantasia na subcategoria “Aventura”; a criança identificada com o número 94 não apresenta desenhos que recorrem à fantasia; a criança identificada com o número 95 apresenta um desenho que recorre à fantasia na subcategoria “Ameaçador”; a criança identificada com o número 98 apresenta três desenhos que recorrem à fantasia, dois desenhos na subcategoria “Ameaçador” e um desenho na subcategoria “Aventura”; a criança identificada com o número 100 apresenta dois que recorrem à fantasia, um desenho na subcategoria “Ameaçador” e um desenho na subcategoria “Aventura”; e a criança identificada com o número 105 apresentam um desenho que recorre à fantasia na subcategoria “Ameaçador”.

Em relação ao **Bibe Azul** foram 16 as crianças que participaram neste estudo (Apêndice V – Desenhos dos alunos do Bibe Azul). Verificou-se que o número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” foi decrescendo ao longo dos quatro desenhos, sendo que no primeiro desenho tema livre surgiram quatro desenhos que apresentam “elementos associados à catástrofe” e no último desenho tema livre só uma criança é que se inclui nesta categoria.

Após a análise da totalidade dos desenhos constatou-se a existência de nove desenhos com “elementos associados à catástrofe”. Nos desenhos tema livre, sete integram a subcategoria “eventos climáticos extremos” e no desenho tema escola dois desenhos apresentaram a “Escola Destruída /com tornado ou mau tempo” (Gráfico 5 - Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Azul).

Gráfico 5. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do Bibe Azul.



Ainda em relação ao desenho tema escola verificou-se que todas as crianças desenharam a escola quando solicitadas.

No Bibe Azul constatou-se a existência duas “crianças caso”, uma rapariga e um rapaz com dois e três desenhos com “elementos associados à catástrofe”, respectivamente (Quadro 5 – “Crianças caso” do Bibe Azul).

Quadro 5. “Crianças caso” do Bibe Azul.

Identificação da criança caso	6	13
Nº de desenhos associados à catástrofe	2	3

Desenhos com elementos associados à catástrofe da criança identificada como 6

Fig. 16. Desenho 1º tema livre (criança 6) - “nuvens e mais nuvens e jogos de papel a voar”.



Fig. 17. Desenho 2º tema livre (criança 6) - “as casas estão a ser levadas pelo vento porque o vento é muito forte”.



Desenhos com “elementos associados à catástrofe” da criança identificada como 13

Fig. 18. Desenho 1º tema livre (criança 13) - “casa a voar e as nuvens a cair”.



Fig. 19. Desenho 2º tema livre (criança 13) - “uma casa a voar e a chuva”.



Fig. 20. Desenho 3º tema livre (criança 13) - desenho descritivo sobre natureza, pessoas a voar.

Das duas “crianças caso”, o rapaz (13) no momento do tornado tinha na escola um irmão. Estas duas “crianças caso” inserem-se no escalão 3 e uma habita com ambos os pais e a outra somente com um deles (Quadro 6 - Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Azul). A criança identificada com o número 13 tinha um irmão na escola no momento do tornado. Ambas as crianças têm uma representação da escola como íntegra.

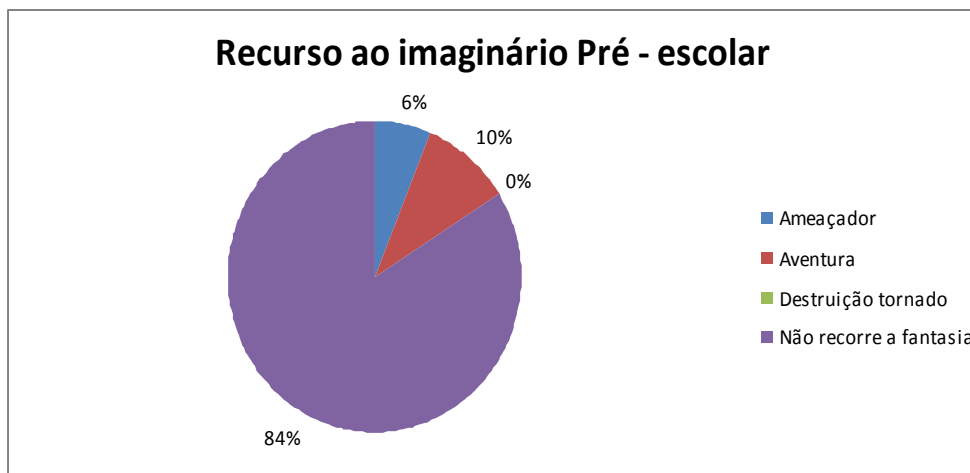
Quadro 6. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do Bibe Azul.

Identificação da criança	Com quem vive a criança	Escalão
6	Habita com ambos os pais	3
13	Habita somente com um dos pais	3

Analisando o recurso ao imaginário em relação às “crianças caso” comprovei que algumas apresentaram desenhos que representam fantasia integrando as subcategorias “Ameaçador” e “Aventura”. A criança identificada com o número 6 apresenta um desenho no qual recorre à fantasia na subcategoria “Aventura”; a criança identificada com o número 13 não apresenta desenhos que recorrem à fantasia.

No **Pré-Escolar** constatou-se que 10 das 27 crianças recorreram à fantasia. Dos 81 desenhos tema livre elaborados 6.17% encontra-se inserido na subcategoria “Ameaçador” e 9.88% na subcategoria “Aventura”, não existindo nenhum desenho que integrasse a subcategoria “Destruição/tornado” (Gráfico 6 - Percentagem de desenhos do Pré- escolar que recorreram ao Imaginário.).

Das dez crianças que recorrem à fantasia seis foram consideradas como casos, das quais quatro dessas crianças apresentam os desenhos na subcategoria “Ameaçador”.

Gráfico 6. Percentagem de desenhos do Pré-escolar que recorreram ao Imaginário.

Tendo em conta a totalidade das crianças do pré-escolar podemos afirmar que 74.1% têm uma representação da escola como íntegra, 11.1% (3 crianças) têm a representação de uma escola destruída e 14.8% (4 crianças) não representam a escola quando solicitado.

Das crianças consideradas como caso (29.6%), 14.8% têm representação da escola como íntegra e 11.1% não representa a escola e 3.7% a escola destruída.

No total dos 81 desenhos do pré-escolar 22.2% (18) representam a temática da família. Das “crianças caso” somente uma faz representações da família em dois desenhos (105).

No que se refere às restantes categorias foi observado seis desenhos (7.4%) relacionado com o “brincar em grupo”, 26 desenhos (32%) relacionados com a “natureza”, seis (7.4%) desenhos relacionados com o “brincar individual” e nove desenhos (11.1%) associados a “épocas festivas”.

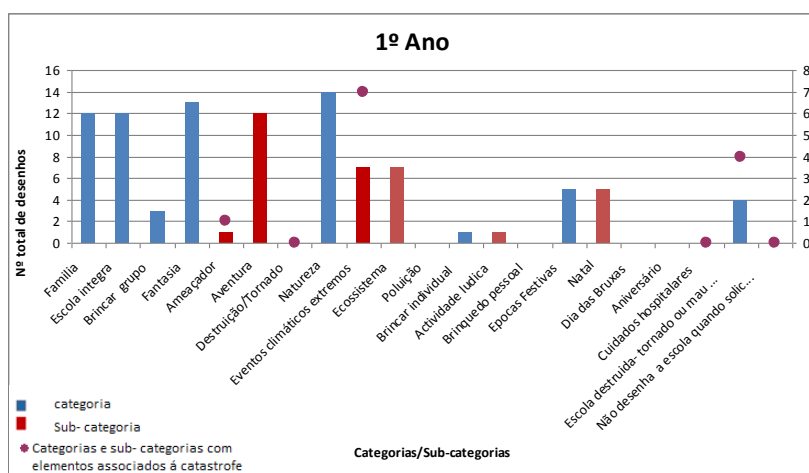
Ao analisar a totalidade de desenhos do pré-escolar constatei que 27 desenhos apresentavam “elementos associados à catástrofe”, tendo sido consideradas caso oito crianças, ou seja 30% das crianças.

5.2.2 Desenhos e Narrativas das crianças do 1º Ciclo

No 1º ciclo foram 75 crianças que participaram no estudo. Do **1º ano** participaram neste estudo 16 crianças (Apêndice VI – Desenhos dos alunos do 1º ano). Nesta turma verificou-se que o número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” foi crescendo ao longo dos quatro desenhos, sendo que no primeiro desenho tema livre surgiu um desenho que apresenta “elementos associados à catástrofe” e no último desenho tema livre aumentou para cinco o número de desenhos que se inclui nesta categoria.

Doze foi o número de desenhos (Gráfico 7 - Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 1º ano) que apresentaram “elementos associados à catástrofe”. Nos desenhos tema livre, um integra a subcategoria “Ameaçador”, sete integram a subcategoria “eventos climáticos extremos” e no desenho tema escola quatro desenhos apresentaram a “Escola Destruída /com tornado ou mau tempo”.

Gráfico 7. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 1º ano.



Ainda em relação ao desenho tema escola verificou-se que todas as crianças desenharam a escola quando solicitadas.

Constatou-se a existência de três “crianças caso” (Quadro 7 – “Crianças caso” do 1º ano), duas raparigas e um rapaz (23) com dois desenhos com “elementos associados à catástrofe”.

Quadro 7. “Crianças caso” do 1º ano.

Identificação da criança caso	23	28	31
Nº de desenhos associados á catástrofe	2	2	2

Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 23

Fig. 21. Desenho 2º tema livre (criança 23) – “trovoada e a chover”.



Fig. 22. Desenho 3º tema livre (criança 23) - “vento que até partiu a casa”



Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 28

Fig. 23. Desenho 3º tema livre (criança 28) - “casa e janelas a voar”.



Fig. 24. Desenho tema escola (criança 28) - “as meninas estão a voar porque o vento é muito forte”



Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 31

Fig. 25. Desenho 3º tema livre (criança 31) - “céu nuvens e vento”.



Fig. 26. Desenho tema escola (criança 31) - “a escola a minha casa, nuvens e trovões”.



Duas das crianças vivem com os pais e uma somente com a mãe, pertencendo esta última ao escalão 3. As outras duas, uma pertence ao escalão 3 e outra ao escalão 4. A criança identificada com o número 31 teve um acontecimento de vida significativo, o nascimento do irmão no primeiro semestre de 2010. A criança identificada com o número 28 tinha, no momento do tornado, um irmão na escola. (Quadro 8 - Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 1º ano)

Quadro 8. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 1º ano.

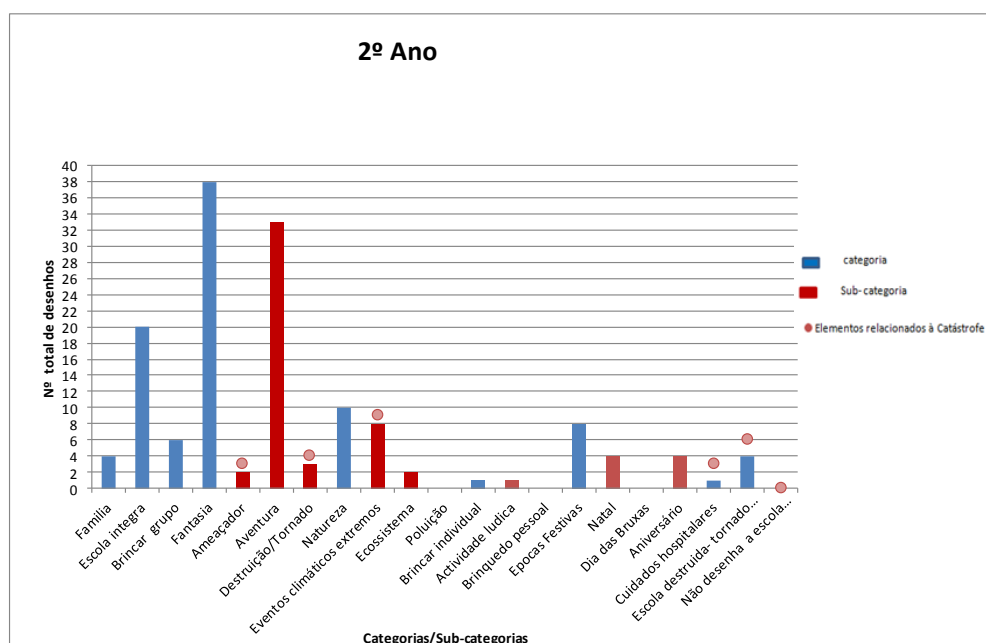
Identificação da criança	Com quem vive a criança	Escalão
23	Habita somente com um dos pais	2
28	Habita com ambos os pais	3
31	Habita com ambos os pais	4

Duas das “crianças caso” (28, 31) têm uma representação da escola destruída e uma (23) a representação da escola íntegra.

Analisando o recurso ao imaginário em relação às “crianças caso” verifiquei que nenhum dos seus desenhos integra a categoria fantasia.

A parcela da amostra correspondente ao **2º ano** é constituída por 23 crianças com idades compreendidas entre os sete e oito anos (Apêndice VII – Desenhos dos alunos do 2º ano). Averiguou-se que o número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” decresceu do primeiro desenho para o seguinte, mantendo constante até ao último desenho, sendo que no primeiro desenho tema livre surgiram seis desenhos que apresentam “elementos associados à catástrofe” e nos restantes desenhos diminuiu para quatro. Foram 18 os desenhos que apresentaram “elementos associados à catástrofe” (Gráfico 8 – Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 2º ano). Nos desenhos tema livre, oito integram a subcategoria “eventos climáticos extremos”, três a categoria “Destruição/tornado”, dois integram a subcategoria “Ameaçador” e um a subcategoria “cuidados Hospitalares”. No desenho tema escola quatro desenhos apresentaram a “Escola Destruída /com tornado ou mau tempo”.

Gráfico 8. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 2º ano.



Ainda em relação ao desenho tema escola verificou-se que todas as crianças desenharam a escola quando solicitadas.

Neste ano foram consideradas quatro “crianças caso” (Quadro 9 – “Crianças caso” do 2º ano) três raparigas e um rapaz (49).

Quadro 9. “Crianças caso” do 2º ano.

Identificação da criança caso	47	49	50	52
Nº de desenhos associados à catástrofe	2	2	3	3

Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 47

Fig. 27. Desenho 1º tema livre (criança 47) - “um anjo...o cão foi atropelado, ...está vento...”.



Fig. 28. Desenho 2º tema livre (criança 47) - “está vento”.

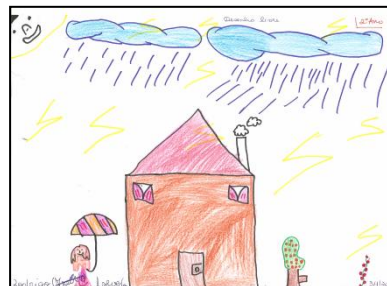


Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 49

Fig. 29. Desenho 1º tema livre (criança 49) - “trovoada”.



Fig. 30. Desenho 3º tema livre (criança 49) - “está a chover”.



Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 50

Fig. 31. Desenho 1º tema livre (criança 50) - “Duas fadas a voar, uma é a minha mãe que está no hospital”



Fig. 32. Desenho 2º tema livre (criança 50) – “Flores a voar e vento”.



Fig. 33. Desenho tema escola (criança 50) - “o dia do tornado foi assustador e sentia medo..., sou eu e a minha mãe”.

Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 52

Fig. 34. Desenho 1º tema livre (criança 52) - “Duas nuvens”.



Fig. 35. Desenho 2º tema livre (criança 52) - “uma barreira para as nuvens não caírem”.





Fig. 36. Desenho tema escola (criança 52) - “a escola com o quadro no céu a escrever”.

Das quatro “crianças caso”, duas vivem com ambos os pais, uma com a mãe e outra com o pai. Das duas crianças que vivem com ambos os pais, uma pertence ao escalão 7 e outra ao escalão 4. A criança que vive com a mãe pertence ao escalão 2 e a que vive com o pai ao escalão 1. Em relação à criança identificada com o número 49 foi identificado um acontecimento de vida significativo no último ano, o divórcio dos pais. Com exceção da criança identificada com o número 47, todos tinham um irmão na escola no momento do tornado (Quadro 10 - Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 2º ano).

Quadro 10. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 2º ano.

Identificação da criança	Com quem vive a criança	Escalão
47	Habita com ambos os pais	7
49	Habita somente com um dos pais	2
50	Habita com ambos os pais	4
52	Habita somente com um dos pais	1

Duas das “crianças caso” (50, 52) têm uma representação da escola destruída e as outras duas (47, 49) a representação da escola íntegra.

As crianças identificadas com os números 47 e 50 apresentam dois desenhos nos quais recorrem à fantasia, um na subcategoria “Aventura” e um na subcategoria “Ameaçador”; e as crianças identificadas com os números 49 e 52 não apresentam nenhum desenho.

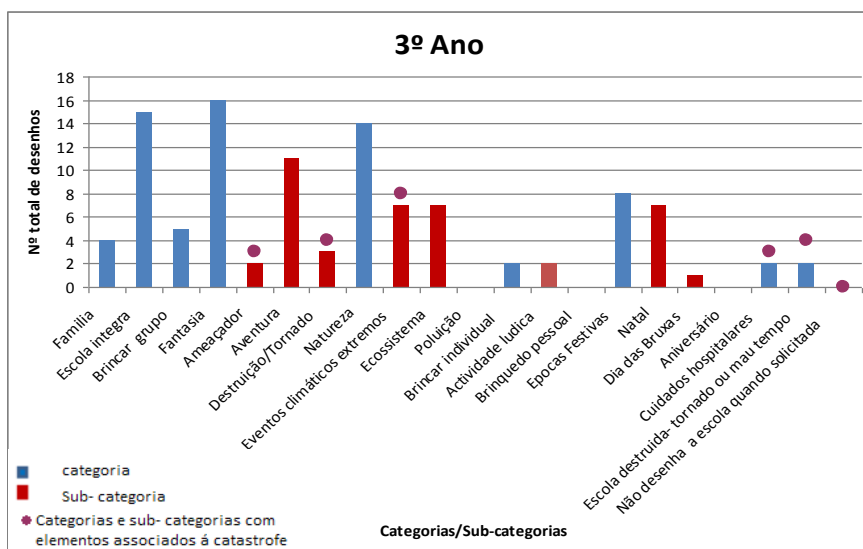
O 3º ano é composto por 17 crianças com idades compreendidas entre os oito e nove anos (Apêndice VIII – Desenhos dos alunos do 3º ano). O número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” foi decrescendo ao longo dos 4 desenhos, sendo que no primeiro

desenho tema livre surgiram cinco desenhos que apresentam “elementos associados à catástrofe” e no último desenho (tema livre) quatro desenhos que se incluem nesta categoria.

Na categoria “elementos associados à catástrofe” foram identificados 16 desenhos (Gráfico 9 - Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 3º ano). Nos desenhos tema livre, sete integram a subcategoria “eventos climáticos extremos”, três a categoria “Destruição/tornado”, dois integram a subcategoria “Ameaçador” e dois a subcategoria “cuidados Hospitalares”. No desenho tema escola dois desenhos apresentaram a “Escola Destruída /com tornado ou mau tempo”.

No desenho tema escola todas as crianças desenharam a escola quando solicitadas.

Gráfico 9. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 3º ano.



As “crianças caso” foram três, todas do género feminino (Quadro 11. “Crianças caso” do 3º ano).

Quadro 11. “Crianças caso” do 3º ano.

Identificação da criança caso	56	62	64
Nº de desenhos associados á catástrofe	2	4	3

Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 56

Fig. 37. Desenho 1º tema livre (criança 56) - “menina que foi ao hospital levar uma injeção...”.



Fig. 38. Desenho 2º tema livre (criança 56) - “é uma casa no bosque (...) flores que comem as pessoas e cospem”.



Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 62

Fig. 39. Desenho 1º tema livre (criança 62) - “é o que aconteceu cá o tornado, a escola a ser destruída, as coisas a voar”



Fig. 40. Desenho 2º tema livre (criança 62) – “oceano, lá dentro aconteceu um remoinho que se transformou em tornado”

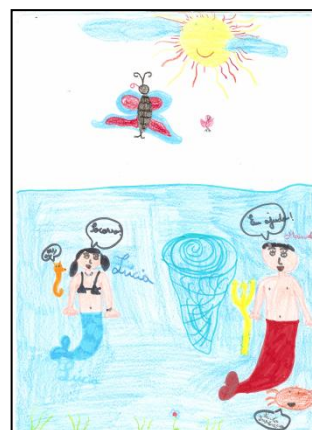


Fig. 41. Desenho 3º tema livre (criança 62) - “dia 7 Dezembro foi o tornado, dia 7 de Janeiro o incêndio e dia 7 Fevereiro trovoadas e chuva”.



Fig. 42. Desenho tema escola (criança 62) - “foi o dia do tornado, estava muito vento”.



Desenhos associados à catástrofe da criança identificada com o nº 64

Fig. 43. Desenho 2º tema livre (criança 64) - “é o campo tornado, ...parti a perna e voei por cima da escola”



Fig. 44. Desenho 3º tema livre (criança 64) – “A companhia tornado a mandar bombas sobre a melhor cidade do mundo”.

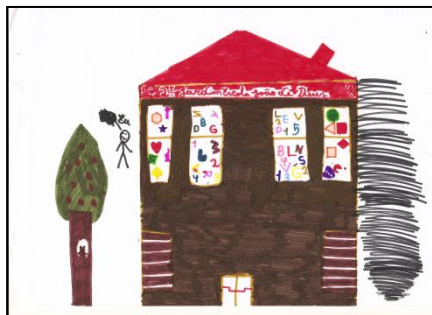


Fig. 45. Desenho tema escola (criança 64) - “a escola, o tornado, eu a voar e a partir a perna”.

As três “crianças caso” vivem com ambos os pais , uma teve a casa atingida pelo tornado e uma perda significativa no último ano, a morte do avô (62), estando inserida no escalão 2, outra, em consequência do tornado fracturou uma perna tendo sido hospitalizada e iniciou acompanhamento psicológico, tendo tido também como acontecimento significativo o nascimento de um irmão (64), estando inserida no escalão 4. A criança identificada com o número 58 insere-se no escalão 8. Nenhuma das “crianças caso” tinha irmãos na escola no momento do tornado. (Quadro 12 - Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 3º ano).

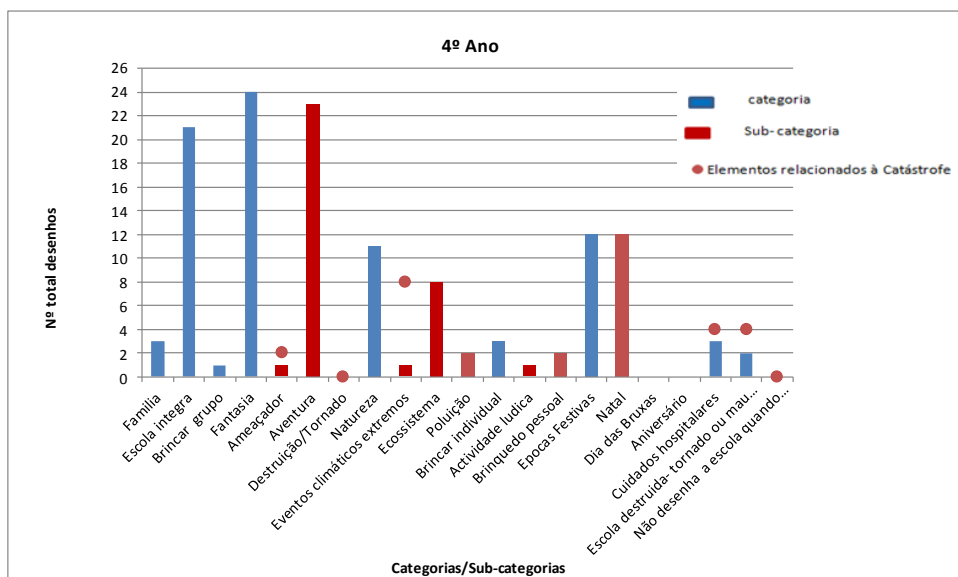
Quadro 12. Escalão e Agregado Familiar das “crianças caso” do 3º ano.

Identificação da criança	Com quem vive a criança	Escalão
56	Habita com ambos os pais	8
62	Habita com ambos os pais	2
64	Habita com ambos os pais	4

Duas das “crianças caso” (62, 64) têm uma representação da escola destruída e uma (56) a representação da escola íntegra.

A criança identificada com o número 64 apresenta dois desenhos nos quais recorrem à fantasia, dois na subcategoria “Destruição/tornado” e a criança identificada com o número 56 apresenta um desenho que integra a subcategoria “Ameaçador”.

No **4º ano** participaram no estudo vinte alunos (Apêndice IX – Desenhos dos alunos do 4º ano). Foram sete os desenhos que apresentaram “elementos associados à catástrofe”. No tema livre um foi inserido na subcategoria “eventos climáticos extremos”, um na subcategoria “Ameaçador” e três desenhos que ilustravam cuidados hospitalares. No tema escola somente duas das crianças representaram a escola “destruída ou com tornado/mau tempo”. Todas as crianças desenharam a escola quando solicitadas (Gráfico 10 - Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 4º ano.).

Gráfico 10. Categorias e Subcategorias da totalidade dos desenhos dos alunos do 4º ano.

Ao analisarmos a totalidade dos desenhos do 4º ano observamos um decréscimo de desenhos com “elementos associados à catástrofe” ao longo dos vários temas.

Apesar de existirem alguns desenhos que apresentam “elementos associados à catástrofe” não foi considerada, no 4º ano, nenhuma criança caso, pois nenhuma desenhou mais de que um desenho com elementos que foram considerados como relacionados com a catástrofe.

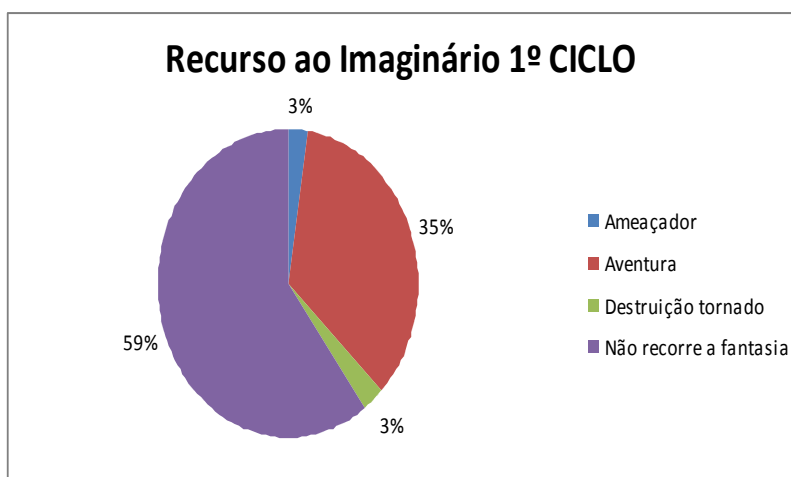
No **1º ciclo** constatou-se que 48 das 76 crianças recorreram à fantasia. Dos 228 desenhos tema livre elaborados 2,63% (6 desenhos) encontram-se inseridos na subcategoria “Ameaçador”, 34,6% (79 desenhos) na subcategoria “Aventura” e 63% (143 desenhos) na subcategoria “Destruição / Tornado” (Gráfico 11 - Percentagem de desenhos do 1º ciclo que recorreram ao Imaginário).

Das 48 crianças do 1º ciclo que recorrem à fantasia três foram consideradas como caso, a criança identificada com o número 47, 50 e 64.

Tendo em conta a totalidade das crianças do 1º ciclo podemos afirmar que 64 (84%) têm uma representação da escola como íntegra, 12 (15,7%) têm a representação de uma “escola destruída com tornado/mau tempo”, tendo todos representado a escola quando solicitado.

Das crianças consideradas como casos no 1.º ciclo, 70% (7 “crianças caso”) têm uma representação da escola como íntegra e 30% (3 “crianças caso”) uma representação da escola como destruída ou com tornado/mau tempo.

Gráfico 11. Percentagem de desenhos do 1º ciclo que recorreram ao Imaginário.



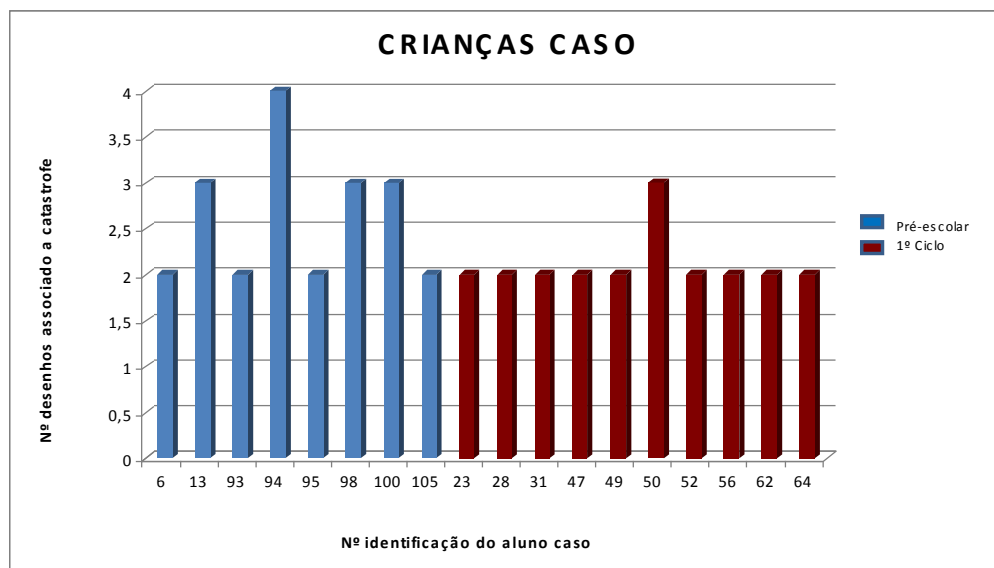
No total no 1º ciclo foram 53 os desenhos que apresentaram “elementos associados à catástrofe”, e 10 crianças consideradas caso, ou seja 13.1% (10 casos) das crianças foram identificadas como casos.

No total dos 228 desenhos tema livre do 1º ciclo, 23 (10%) representam a temática da família. Das “crianças caso” duas fazem representações da família no primeiro desenho tema livre (criança identificada com número 31 e 64).

No que se refere às restantes categorias foram observados 15 desenhos (6.5%) relacionados com o “brincar em grupo”, 49 desenhos (21%) relacionados com a “natureza”, 7 (3%) desenhos relacionados com o “brincar individual” e 33 desenhos (14.4%) associados a “épocas festivas”.

No total das 103 crianças que participaram neste estudo 81,5% (84 crianças) apresentam uma representação da escola como íntegra. Foram considerados “caso”, 17,4% (18 crianças) por apresentarem mais de um desenho com “elementos associados à catástrofe” (Gráfico 12 – Totalidade das “crianças caso”).

Gráfico 12. Totalidade das “crianças caso”.



6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nas produções gráficas as crianças possuem formas próprias de se organizarem expressando livremente o entendimento das coisas que vivenciam. No decorrer deste estudo observou-se que as crianças utilizando o desenho como mediador, se representam a si, aos seus pares e a quem se encontram ligadas afectivamente (pessoas ou animais), representando-os em cenários da sua realidade. As crianças em idade pré-escolar apresentaram desenhos mais difíceis de compreender do ponto de vista do adulto devido aos esquemas figurativos mais abstractos. No entanto, estas crianças não são menos capazes de se expressar, utilizam apenas formas gráficas mais primárias, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, procurando soluções para expressar o seu entendimento dos acontecimentos vivenciados.

Nos desenhos sobre a família “as crianças exprimem o seu entendimento de si próprias, dos seus familiares e dos seus animais de estimação, em cenários do seu quotidiano” (Gomes, 2009, p. 75). No pré-escolar observou-se 18 desenhos sobre a família num total de 81 desenhos tema livre e no 1º ciclo, 23 no total de 228 desenhos tema livre. No total de desenhos tema livre (309 desenhos) realizados houve uma representatividade de 43 desenhos sobre o tema família.

Em relação à representação dos pares, constatou-se que no pré-escolar seis desenhos sobre o “brincar em grupo” num total de 81 desenhos livres e no 1.º ciclo, 15 desenhos acerca do “brincar em grupo” num total de 228 desenhos tema livre. No total de 309 desenhos tema livre 21 desenhos representam o “brincar em grupo”. No “brincar individual” foram 6 os desenhos no pré-escolar e sete desenhos no 1º ciclo, no total foram feitas 13 representações que se referiam a brincar individual.

As crianças representam igualmente a temática da natureza na qual por vezes, alguns elementos ganham características humanas. No pré-escolar 26 desenhos representaram a “natureza” num total de 81 desenhos livres e no 1.º ciclo 49 desenhos num total de 228 desenhos tema livre fizeram a mesma representação. No total de desenhos tema livre (309 desenhos) efectuados verificou-se uma representação da “natureza” em 75 desenhos.

Outra temática abordada pelas crianças foram as épocas festivas (natal, dia das bruxas e aniversário), podendo estar este facto relacionado com a solicitação dos desenhos próximo das referidas datas festivas. Em relação ao pré-escolar 9 desenhos representaram as “épocas festivas” num total de 81 desenhos livres e no 1.º ciclo 33 desenhos num total de 228 desenhos tema livre fizeram a mesma representação. No total de desenhos tema livre (309 desenhos) realizados verificou-se uma representação desta temática em 42 desenhos.

As crianças utilizaram os seus desenhos como meio de comunicação com o adulto, expressando através dos mesmos a sua interpretação do real. Foram os principais intervenientes neste estudo desenhando e descrevendo/interpretando as suas próprias produções. Deram a conhecer acontecimentos pessoais representando as suas interações imaginárias ou reais (com a família e pares) em diferentes contextos (escola, casa, comunidade), transportando para o papel a fantasia do real, libertando emoções e sentimentos sobre factos que já aconteceram.

Após a análise das categorias escola íntegra, escola destruída/com mau tempo/ tornado e não desenha a escola quando solicitado constatou-se a validação da hipótese “As crianças têm uma representação íntegra da escola, um ano após a catástrofe natural”. No total da amostra foram somente 15 as crianças que representaram a escola como destruída ou seja 14,6 % da amostra total.

A maior parte das crianças têm uma representação íntegra da escola. A percentagem de crianças que apresenta uma representação íntegra da escola foi maior no 1º ciclo com 84%. Apesar disso a percentagem no pré-escolar também foi elevada com 74,1%, sendo somente 11,1% das crianças do pré-escolar que apresentaram a “escola destruída, como mau tempo/ tornado” e 14,8% que não a representaram.

A não representação da escola quando solicitada só foi verificada no Bibe Vermelho (crianças de quatro anos). Aos 4 anos as crianças estão no início da representação simbólica destacando-se a forma humana rudimentar (Gomes 2009 citando Malchiodi, 1998). A maior parte das crianças que não desenharam a escola apresentam desenhos sugestivos de formas humanas rudimentares. Como já foi referido anteriormente, as etapas do desenho infantil estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, o modo de apreensão que o sujeito faz da realidade ou seja as relações entre o desenho, pensamento e a realidade. (Gomes (2009)

citando Cambier 1990 e Malchiodi 1998). A construção das representações das acções internamente e a sua representatividade está relacionada com o processo maturativo de cada criança, sendo os estádios de desenvolvimento flexíveis e individuais. Gomes (2009, p. 22) citando Sarmiento refere que o “desenho das crianças é produzido por um sujeito concreto (...) que para desenhar mobiliza competências psicomotoras e socio- afectivas, diferentes de um sujeito para o outro.” Podemos então afirmar que a não representatividade pode revelar uma dificuldade na construção interna das vivências da situação traumática.

Em relação à hipótese “Quanto maior o recurso ao imaginário maior é a capacidade de integrar a vivência traumática” esta confirma-se pois comparando o pré-escolar e o 1º ciclo pude constatar que existe relação entre a capacidade de recorrer ao imaginário e a forma como é integrada a vivência traumática.

Quanto maior o recurso ao imaginário menor o número percentual de casos. No 1º ciclo foram apurados 63% de desenhos inseridos na fantasia sendo somente 13% de casos. O pré-escolar apresentou menor percentagem de desenhos inseridos na fantasia 37% (em relação à totalidade dos desenhos do pré escolar), e consequentemente, uma maior percentagem de casos identificados (30%).

Como foi apresentado anteriormente, no Pré-Escolar das dez crianças que recorrem à fantasia, seis foram consideradas como casos. Quatro dessas crianças apresentam os desenhos da fantasia na subcategoria “Ameaçador”. Tendo em conta que “a saúde é basicamente equilíbrio psicossomático, portanto equilíbrio da cognição, afectividade, saber e fantasia” (Santos 2007 p. 280), penso que se pode afirmar que estas crianças apresentam aparentemente uma maior capacidade de integrar a vivência traumática, isto porque, segundo Gomes (2009, p. 55) o “faz de conta permite viver um cem número de vezes os mesmos acontecimentos, testar soluções, escolher as que mais se adequam ao seu quotidiano, e às suas relações humanas” integrando a construção e significado do mundo aos olhos da criança. Podendo afirmar que as “crianças caso” que recorrem à fantasia poderão ter maior número de recursos internos pois é “a capacidade de simbolizar que cria o mundo interno, a interioridade, isto é que organiza o aparelho psíquico. (Santos 2007 p. 148)

Analisando o número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” que foram emergindo ao longo da sequência de desenhos pedidos pude constatar que tanto no pré-escolar

como no 1.º ciclo, (com excepção do 1.º ano), o primeiro desenho solicitado apresentou o maior número, tendo este vindo a decrescer ao longo dos dois desenhos seguintes. No último desenho (o qual coincide com a data de aniversário do tornado) os desenhos com “elementos associados à catástrofe” aumentaram no Bibe Vermelho e 1.º ano, mantiveram-se no 2.º ano e decresceram no Bibe Azul, 3.º ano e 4.º ano.

O facto de o primeiro tema apresentar o maior número de desenhos com “elementos associados à catástrofe” poderá estar relacionado com o início da pesquisa onde as crianças foram informadas da importância do seu contributo para o estudo e tema do mesmo, assim como, os desenhos terem sido realizados em contexto escolar, local onde as crianças vivenciaram a catástrofe natural que segundo Gomes (2009) condiciona a acção de produção do desenho infantil. Para além disso, o facto de terem sido sempre realizados na presença de um adulto poderá também ter sido um factor condicionante pois segundo o mesmo autor o poder do adulto está sempre implícito.

Dos 18 casos identificados, oito casos foram identificados no pré-escolar e dez no 1º ciclo. Analisando estes valores podemos afirmar que em relação ao número de crianças da amostra que pertencem ao pré-escolar (27 crianças) e que pertencem ao 1º ciclo (76 crianças), encontramos uma maior prevalência de casos no pré-escolar (30% de casos), em relação ao 1º ciclo (13% de casos).

Estes dados estão em conformidade com a hipótese “As crianças com idades entre os quatro e cinco anos (pré-escolar) apresentam maior dificuldade de integrar a vivência traumática”, inicialmente levantada, verificando a sua validade para esta amostra de conveniência. O facto da maior prevalência de casos se encontrar no pré-escolar poderá estar relacionado com a idade das crianças. É nas crianças do pré-escolar que se verifica um fenómeno de instabilidade no comportamento e dos afectos tido como normal até certo ponto, nesta faixa etária. Muitas vezes o ingresso na escola poderá dar-se precocemente não tendo a criança maturidade para lidar com a separação dos pais. Quando isto acontece as crianças revelam uma maior dependência, insegurança e receio para lidar com objectos e acontecimentos do seu quotidiano (Santos 2007).

Analisando a totalidade da amostra foram 17,5 % os casos identificados (18 crianças) que revelaram ter bem presente o acontecimento vivido, dando prioridade à sua representação em

relação a outras vivências do seu quotidiano, até mais recentes. Os dados em relação à família, escalão, eventos de vida e perdas significativas não apresentaram aparente relação com os casos identificados.

Por outro lado este valor inferior a 20% poderá estar relacionado com o facto de esta ser uma amostra na qual o recurso ao imaginário é significativo, (sendo a categoria da “fantasia” a que comporta maior numero de desenhos, com 13 desenhos no pré-escolar e 91 desenhos no 1.º ciclo, perfazendo um total de 104 desenhos.) ou seja as crianças que a compõe apresentam uma capacidade de simbolização sendo este um factor facilitador da integração do acontecimento vivenciado (catástrofe natural-tornado).

Após a realização deste estudo e da análise dos dados recolhidos podemos considerar a hipótese “As crianças utilizam o desenho como uma forma de comunicação colocando nele as suas vivências significativas, após um acontecimento traumático.” como válida.

As crianças utilizaram o desenho como forma de comunicação colocando neles as suas vivências significativas do seu quotidiano e do seu mundo da fantasia, expressando através dos mesmos os seus sentimentos, e recriando situações, permitindo assim arranjar estratégias para lidar com o vivido. A criança “enquanto desenha reitera as impressões que acaba de viver, recriar e imita, brinca e simula...” (Gomes 2009, p. 33).

Na análise dos desenhos foi notório como as crianças utilizaram a expressão gráfica infantil inscrevendo as suas experiências, ocorridas nos seus diversos contextos de vida, participando de uma forma activa nesta pesquisa comunicando gráfica e simbolicamente com o investigador, consoante o seu desenvolvimento biológico, emocional, social e cultural.

Em suma, desenho infantil é “entendido como linguagem e com uma ordem de importância similar à linguagem falada constituída por formas gráficas renovadas e reinventadas a cada momento, pelos seus autores que desta forma dão corpo às suas vivências, quotidianas e mais significativas” (Gomes, 2009, p. 163).

PARTE II – O DESENHO E A NARRATIVA COMO MEDIADOR NA INTERVENÇÃO EM CRISE

7. A INTERVENÇÃO NA CRISE

Ao longo da nossa vida somos confrontados com várias mudanças a todos os níveis, em que somos submetidos a vários factores que nos facilitam ou dificultam uma adaptação a essa mudança.

Quando a situação clínica exige internamento está presente um risco clínico elevado associado ao quadro psicopatológico ou às condições de segurança e protecção da criança. Esta medida de tratamento em contexto de internamento hospitalar, na área da saúde mental da infância e adolescência leva a um corte com a família (os pais ou cuidadores neste contexto não acompanham a criança), com o contexto social e escolar, com os amigos/pares. Este afastamento da família e do contexto social leva ao estabelecimento de novas relações, neste contexto terapêutico, com profissionais de saúde, promovendo uma melhor adaptação a este novo contexto que por vezes é sentido pelas crianças como agressivo ou adverso.

Estando as crianças internadas a viver uma transição de saúde-doença esta não ocorre de forma isolada, podendo a criança viver em simultâneo uma transição de desenvolvimento ou situacional. A vivência em simultâneo de múltiplas transições pode colocar a criança numa situação de vulnerabilidade acrescida.

Todas as transições implicam uma perda, uma ruptura com o estado anterior, um luto relativo ao que acontecia antes, ocorrendo então uma *crise*¹¹, entendida enquanto um momento de turbulência e instabilidade que pode, constituir um momento de desenvolvimento ou inversamente de declínio e fragmentação.

¹¹ Segundo Chalifour (2002), citando Chanel (1992) a crise é uma ruptura temporária e brusca do equilíbrio dinâmico que vamos estabelecendo. É despoletada por um acontecimento exterior que tem uma ressonância subjectiva para cada pessoa, podendo conduzir à paralisia dos recursos e capacidades de adaptação. Tratando-se de um processo normal e indispensável ao desenvolvimento de forma a permitir o acesso a estados de equilíbrio mais estáveis.

O internamento pode ser considerado como uma transição e por isso pode ser vivido com grande *stress*. Estes períodos de transição são assinalados por mudanças e alterações, por períodos marcados pela fragilidade, instabilidade e vulnerabilidade¹², constituindo-se como períodos de *stress* globais, que desafiam as capacidades e competências da pessoa e que a interrogam relativamente à sua identidade, ao seu sentido de si e dos outros. Deste modo, uma transição pode requerer que a pessoa incorpore novos conhecimentos, que altere hábitos e comportamentos, desencadeando sentimentos de insegurança e incerteza sobre o futuro.

Na medida em que todas estas passagens de vida e transições necessitam de cuidados que as acompanhem, os profissionais de enfermagem, enquanto profissionais dos cuidados, detêm um papel crucial relativamente à qualidade deste acompanhamento promovendo a compreensão dos problemas e do papel que desempenham, tendo como missão ajudar as pessoas a gerir as transições ao longo do ciclo de vida. (Meleis 2005)

Segundo Aguilera (1998), citado por Townsend, na intervenção em crise o “foco é no apoio, com a reestruturação do indivíduo para o seu nível de funcionamento pré- crise ou possivelmente para um nível mais elevado de funcionamento” (Townsend, 2009, p. 215).

7.1 Internamento

Este estágio na unidade de internamento de Pedopsiquiatria do Hospital Dona Estefânia do CHLC, permitiu desenvolver algumas das competências inerentes ao enfermeiro especialista em enfermagem de saúde mental de forma a compreender, melhor e a integrar na minha prática clínica “os processos de sofrimento, alteração e perturbação mental do cliente assim como as implicações para o seu projecto de vida, o potencial de recuperação e a forma como a saúde mental é afectada pelos factores contextuais. “ (Ordem dos Enfermeiros, 2010)

Foram diversas as actividades desenvolvidas neste período de estágio, actividades estas que habitualmente realizo no meu dia-a-dia visto esta unidade ser o meu local de trabalho, mas que sobre as quais o meu olhar, intencionalidade e compreensão foram-se alterando ganhando um novo sentido.

¹² Processo dinâmico e multidimensional no qual se estabelece uma interacção entre as características pessoais condições sociais e ambientais. Sendo a vulnerabilidade uma condição ontológica do ser humano, esta agrava-se sempre que nos encontramos a viver processos de transição. (Meleis, 2005)

O facto de nesta unidade de internamento os pais não poderem permanecer junto do jovem torna o momento do acolhimento extremamente importante. Não é só um momento de colheita de dados e identificação da problemática¹³ mas é também o momento onde se estabelece uma relação de confiança com a criança/jovem e família. É importante estabelecer uma relação de parceria, promover uma aliança terapêutica, entre todos os elementos da família e os profissionais de saúde envolvidos no processo de cuidados, assentando de acordo, com Galvin e col. (2000), em valores como: o respeito, a colaboração e o apoio. Deste modo, a informação deve ser partilhada e a família envolvida nos cuidados e processos de tomada de decisão desde o momento da admissão.

A avaliação inicial, que é realizada no momento da admissão, irá permitir a identificação das necessidades da criança/ jovem permitindo posteriormente a planificação das intervenções. Os diagnósticos formulados, os objectivos e intervenções delineadas, são diariamente discutidos em reunião multidisciplinar, onde é feita a avaliação da situação e delineado o projecto terapêutico de cada jovem e assim ajustadas as intervenções junto da criança/ jovem e família.

A metodologia de trabalho instituído no serviço é de enfermeiro responsável. Este método permite uma maior continuidade de cuidados, fazendo o acompanhamento da criança/adolescente, participando activamente na definição do projecto terapêutico conjuntamente com a equipa multidisciplinar.

Durante este período de estágio fui enfermeira responsável¹⁴ de uma jovem de 13 anos que foi internada por suspeita de *bullying* e recusa escolar. A família referiu receio de impor limites, frustrar a jovem pois esta apresenta também comportamentos de auto-agressividade quando frustrada. Foi descrito pela mãe um conflito familiar marcado entre a mãe e família paterna, estando a jovem no centro deste conflito, pelo que a intervenção com a família foi extremamente importante, pois as condições familiares são essenciais para que a criança se desenvolva de forma equilibrada conseguindo lidar com as transições adaptando-se e

¹³ “F3.1 Estabelece o diagnóstico de saúde mental da pessoa, família, grupo e comunidade”, identificando “os problemas e necessidades específicas da família, cuidador, família e comunidade”, sendo também avaliado “o potencial de abuso, negligencia e risco para o próprio e outros” (OE, 2010).

¹⁴ “F3.5. Recorre à metodologia de gestão de caso no exercício da prática clínica em saúde mental com o objectivo de ajudar o cliente a conseguir o acesso aos recursos apropriados (...)” desempenhando “as funções de terapeuta de referência (...)” (OE, 2010).

integrando-as de uma forma positiva no seu desenvolvimento.

As intervenções com a família são extremamente importantes, pois esta é muito mais que o foco dos nossos cuidados, ela é uma verdadeira unidade de cuidados. Considerando a família como um sistema social primário dentro do qual o indivíduo faz parte e cuja função básica é proteger a saúde de todos os elementos e dar apoio às necessidades que surgem nos momentos de crise, quando surge uma alteração no sistema familiar, esta afectará toda a dinâmica entre os seus membros, porque é dentro dela que a criança/adolescente se desenvolve e socializa (Stanhope & Lancaster, 1999). Na intervenção com esta jovem e família foram promovidos espaços/momentos onde a mãe pudesse verbalizar os seus receios e expressar sentimentos e as visitas foram mediadas. A hora da visita é um momento fulcral da nossa intervenção promovendo a utilização de estratégias mais ajustadas que ajudem as crianças/adolescentes e famílias a lidarem com a situação de doença e reforçar à criança/adolescente e sua família os recursos de que dispõem para enfrentar a situação de crise que vivenciam. A mediação das visitas permite ainda ajudar a restaurar o padrão de comunicação familiar. Por outro lado a intervenção individual com as famílias das crianças/adolescentes constituiu-se como fundamental, de forma a fornecer suporte emocional essencial para a vivência de uma situação de doença. Também a família se encontra numa situação de instabilidade emocional, pelo que o enfermeiro, de acordo com Marçal (2003), deve adoptar uma atitude de abertura à experiência da família, no sentido de compreender os seus sentimentos, factores de *stress* e recursos que esta dispõe. Apesar da família apresentar recursos internos e externos que, perante uma situação de crise, lhe permitem ultrapassar os acontecimentos mais stressantes, quando estas situações sucedem de forma inesperada, a família pode ficar bloqueada, tornando-se mais vulnerável.

Estabelecer uma relação de ajuda e confiança que permita a verbalização dos seus receios e preocupações irá permitir a melhor compreensão do comportamento dos filhos, aumentando a capacidade dos pais utilizarem novas estratégias promovendo uma melhoria na relação pais-filhos. Esta mudança por parte da família irá certamente influenciar no processo de transição da criança/adolescente, pois a vivência de experiências relacionais positivas, estruturadas e contentoras é fundamental para o desenvolvimento infanto-juvenil.

Ao longo do internamento a jovem apresentou períodos de ansiedade e insegurança, tendo inicialmente se apresentado pouco receptiva à intervenção, isolando-se, recusando falar do que tinha motivado o internamento. Com recurso a diversos mediadores foram promovidos diversos momentos em grupo e individuais, onde gradualmente a jovem conseguiu expressar sentimentos e identificar estratégias para gerir a sua ansiedade e receios.

Tendo em mente a preparação para a alta e a reinserção da jovem na comunidade é de extrema importância a articulação com as estruturas da comunidade, nomeadamente a escola. Após autorização da mãe e da jovem foi realizado contacto de forma a perceber melhor a problemática da jovem em contexto escolar e delinear juntamente com a escola estratégias promotoras de uma reintegração da jovem. Ficou acordado a definição de um técnico de referência que estivesse mais próximo da mesma e a quem esta pudesse recorrer em caso de maior ansiedade.

Progressivamente, a jovem foi demonstrando maior receptividade em tentar novo contacto com a escola. Quando a jovem referiu sentir-se mais confiante e receptiva a uma tentativa de contacto com a escola, foi feita articulação, com a directora de turma (figura de referência) e combinado dia de ensaio a uma aula que a jovem acabou por aceitar. Feito acompanhamento no dia do ensaio clínico¹⁵ promovendo a mobilização das estratégias para lidar com a ansiedade que a jovem identificou anteriormente e realizado reforço positivo constante promovendo a autoconfiança. Durante o ensaio a jovem conseguiu permanecer na aula e posteriormente acabou por aceitar regressar à escola de uma forma progressiva, tendo tido alta.

Durante este período de estágio, a planificação e realização de actividades terapêuticas¹⁶ com as crianças/adolescentes com recurso a vários mediadores de relação, foi para mim um objectivo sobre o qual me propus a desenvolver competências pois, permite à criança/adolescente a expressão do conflito interno que por vezes é difícil expressar somente com a palavra. As actividades terapêuticas permitem também desenvolver a aquisição de

¹⁵ “F3.5.4. Coordena a transição de doentes e famílias entre cenários de cuidados de saúde mental, cenários de cuidados de saúde gerais e unidades comunitárias para fornecer continuidade dos cuidados e suporte ao cliente, família e outros prestadores de cuidados (...)” orientando “o cliente tendo em conta o seu problema de saúde mental (F3.5.6.)” (OE, 2010).

¹⁶ “F4.2. Desenvolve processos psicoterapêuticos e socioterapêuticos para restaurar a saúde mental do cliente e prevenir a incapacidade, mobilizando os processos que melhor se adaptam ao cliente e à situação” (OE, 2010).

estratégias adequadas de resolução de problemas. A organização e planeamento das actividades de grupo é realizada no início de cada semana. É promovida uma reunião com todo o grupo, e tendo em conta as propostas das crianças/ jovens e os aspectos individuais e de grupo a trabalhar são combinadas as actividades a desenvolver que irão permitir libertar tensões emocionais, aumentar o *insight*, e desenvolver estratégias de forma a se adaptar à transição vivenciada. As actividades desenvolvidas, com recurso a diversos mediadores promovem a expressão emocional, possibilitando assim a consciencialização das suas emoções (**autoconsciência**), e a **auto-regulação** facilitando a gestão das mesmas, de forma a não se tornarem patológicas, e não condicionarem o processo de desenvolvimento da criança/jovem (Goleman, 2006). Neste sentido, expressar as emoções/sentimentos negativos, reconhecê-los e geri-los de forma saudável, será de facto a chave para a promoção do bem-estar emocional da criança, sendo portanto importante, em contexto de internamento incentivar, desenvolvendo intervenções que permitam a família e criança/adolescente expressar emoções e sentimentos.

Foram diversas as actividades desenvolvidas por mim. Através do desenho e da narrativa, foram abordados temas como o crescer e os diversos papéis que desempenhamos na nossa vida assim como as expectativas perante novas situações, como a alta e a integração em novos projectos. Foram também promovidas actividades de pintura, nomeadamente digitinta, pois a “pintura a dedo é afinal uma forma de desinibição intermédia, cuja técnica se coloca entre o movimento corporal expressivo e a pintura a pincel (Santos 2009 p. 200).

Para além das actividades de ordem plástica (pintura, desenho, modelação) foram desenvolvidas actividades terapêuticas de expressão corporal tais como jogos dramáticos, jogos tradicionais, jogos pantomímicos e dança, pois a utilização dos “jogos pantomímicos, o brincar e o simulacro, servem afinal para desenvolver as aptidões potenciais da criança e, portanto, não só melhoram a percepção, a imaginação e o conhecimento, como permitem à criança verificar que nem tudo o que parece é.” (Santos 2009 p. 201).

Com os jogos a criança/adolescente tanto pode perder como ganhar, e dessa forma, confronta-se com diferentes tipos de emoções. Se por um lado, o ganhar permite à criança desenvolver sentimentos de confiança, auto-estima, autonomia pessoal e controlo sobre aquilo que a rodeia, por outro lado, o perder faz com que a criança lide com sentimentos de frustração e,

consequentemente, aprenda a geri-los, ao mesmo tempo que a auxilia na construção do sentido dos limites.

Por outro lado o brincar é um elemento essencial ao crescimento e desenvolvimento da criança, tanto a nível físico, cognitivo, emocional e social. É a brincar que a criança inicia a descoberta de si, toma consciência de quem é e do lugar que ocupa no mundo. Progressivamente vai também ganhando noção que tem algum controlo sobre aquilo que a envolve, o que lhe possibilitará uma atitude activa de exploração face aos acontecimentos de vida que possam surgir (Baptista, Videira, Ramos & Costa, 2004). Assim sendo, o brincar vai promover o desenvolvimento emocional da criança, pois através desta actividade esta pode expressar, os seus desejos, receios, necessidades e sentimentos, recriando e atribuindo novos significados a acontecimentos vividos.

Promover actividades terapêuticas de expressão corporal, plástica ou rítmica “permitem à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos mais elementares.” (Santos 2009 p. 202)

Podemos então afirmar que no internamento os enfermeiros com o recurso a diversos mediadores promovem um ambiente contentor, possibilitando vivenciar novos modelos de relação, através de experiências relacionais positivas, estruturantes e securizantes no sentido de facilitar e promover o desenvolvimento.

Como referi anteriormente exerço funções de enfermeira nesta unidade, pelo que inicialmente me questioneei se faria sentido a realização deste estágio neste local. O que me traria de novo?

A equipa, a dinâmica e os clientes dos meus cuidados seriam os mesmos, mas o facto, é que a minha intervenção foi-se transformando, conquistando outro sentido. A primeira competência¹⁷ do enfermeiro especialista, apesar de ser transversal a todo este percurso, foi a que sinto que esteve mais presente, pois o que verdadeiramente mudou foi o meu olhar sobre o cliente, a família, a sua problemática, e a minha intervenção com o recurso a diversos mediadores. Este processo de reflexão constante, com supervisão, permitiu-me aumentar a minha capacidade de julgamento clínico e tomada de decisão pois “o pensamento crítico,

¹⁷ “Detém um elevado conhecimento e consciência de si enquanto pessoa e enfermeiro, mercê de vivências e processos de auto – conhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional” (Ordem dos Enfermeiros, 2010).

reflexivo, constitui uma ferramenta essencial no processo de decisão dos enfermeiros.” (Margato, 2010, p. 4). É muito importante, que a tomada de decisão seja baseada no conhecimento do outro como pessoa, e é o outro que irá determinar o modo da nossa intervenção, pois “bons cuidados significam coisas diferentes para diferentes pessoas e assim o exercício profissional dos enfermeiros requer sensibilidade para lidar com essas diferenças perseguindo-se os mais elevados níveis de satisfação dos clientes “ (Ordem dos Enfermeiros 2002, p. 8). O processo de reflexão constante e a prática baseada na evidência, assim como o conhecimento do nosso utente e o seu envolvimento em todo o processo deverá ser tido em conta se queremos melhorar a nossa qualidade de cuidados.

Ao longo deste percurso sinto que as minhas intervenções ganharam outro sentido, tendo objectivos mais claros e centrados no cliente, pois a tomada de consciência de mim permite-me a mobilização do eu como instrumento terapêutico, nas situações de transferência, contratransferências e limites da relação.

8. CONCLUSÃO

Este relatório reflecte o percurso que desenvolvi até ao momento na minha formação como enfermeira especialista em saúde mental. Foi mais que uma aquisição de conhecimentos teóricos, foi também um processo de transformação interna. À medida que fui ultrapassando as diversas etapas fui também desenvolvendo uma maior consciencialização de mim, o que se foi reflectindo na compreensão das situações e nas minhas intervenções junto das crianças/adolescentes. Na intervenção em saúde mental é importante conhecer a pessoa e ter em conta os seus modos de transição. O enfermeiro para ser o elemento facilitador dessa transição, deverá ter também em conta os seus próprios processos de transição tornando consciente, de como estes podem interferir na relação.

Numa relação terapêutica, é importante que o resultado da interacção tenha eco na criança e que o que esta expressar seja recebido sem julgamentos e interpretações para além do significado que a própria lhe atribui, promovendo assim a sua capacidade de descobrir o que se passa dentro dela, ao nível das emoções e dos sentimentos. O terapeuta deve ser “o espelho que reflecte os sentimentos e emoções comunicados pela criança”. (Santos 2007, p. 108)

O recurso a mediadores da relação facilita o acesso ao inconsciente, pois a criança não comunica somente através da palavra, utilizando um conjunto de meios de comunicação que vão desde a “atitude e do gesto á expressão mímica e pantomímica e da palavra á expressão gráfica e á arte”. (Santos 2007 p.308) O desenho é uma das primeiras formas de comunicar, mesmo antes da palavra, por isso é um mediador de eleição na intervenção junto de crianças/adolescentes possibilitando ao adulto o acesso ao seu mundo interno. Através do desenho a criança dá sentido ao seu mundo, materializando o jogo simbólico, colocando em acção personagens inventadas a quem atribui pensamentos, acções, emoções e motivações igualmente fictícias. Apesar de os desenhos apresentarem características (formas e traços) comuns a todas as crianças, relacionado com o seu processo de desenvolvimento, apresentam a individualidade de cada criança. Representam as suas vivências reais ou do seu imaginário em relação ao seu meio transformando-as em narrativas gráficas que traduzem os sentimentos e emoções provenientes do processo dinâmico das interacções que para si são significativas.

Na análise do desenho é determinante o envolvimento da criança. Deverá ser contemplada a narrativa que a criança faz sobre o mesmo, descrevendo as figuras e acção representada que por vezes é paradoxal e inteligível aos olhos do adulto, devendo ser valorizado aquilo que a criança realça.

Na utilização terapêutica da arte é ignorada a técnica e a estética, sendo importante promover a espontaneidade e o acesso ao imaginário, através de intervenções terapêuticas com recurso a diversos mediadores, pois “ o imaginário desenvolve-se e expande-se no diálogo e nos jogos espontâneos.” (Santos 2007 p.149)

As técnicas que envolvem o uso do imaginário estão entre as mais eficazes na redução dos sintomas após uma experiencia traumática (Rebekah 2007). Neste estudo pode-se verificar que o recurso ao imaginário foi inversamente proporcional ao número de casos identificados. No entanto verificou-se que algumas crianças identificadas como “crianças caso” recorreram ao imaginário o que pode levantar outras questões, nomeadamente se as “crianças caso” com recurso ao imaginário apresentam maior capacidade de integrar a vivência traumática após uma intervenção estruturada e planeada?

As crianças em idade pré-escolar apresentaram um menor recurso ao imaginário apresentando um maior número de casos a nível percentual do que as crianças do 1º ciclo. Este facto poderá estar relacionado com o estágio de desenvolvimento onde se encontram. Estando numa fase inicial do acesso á simbolização, com pouco recurso ao imaginário, as crianças desta faixa etária podem apresentar uma maior vulnerabilidade perante uma situação traumática, pois é através do imaginário que as crianças recriam o real de modo fantasista, transformam personagens imaginárias em personagens do seu quotidiano, dão significado às coisas reconstruindo guiões internos que facilitam a integração de uma situação traumática (Rebekah 2007).

O desenho e a narrativa são portanto mediadores de relação que podem ser utilizados ao longo das diferentes fases do processo de enfermagem, favorecendo a comunicação interpessoal, permitindo á criança/ adolescente tomar consciência dos seus conflitos internos, promovendo o auto-conhecimento e a auto-estima, permitindo uma maior consciencialização e aceitação de si.

Durante este processo de construção e aquisição de competências em enfermagem de saúde mental as transições por mim vivenciadas, nomeadamente a transição para a parentalidade foi um factor que condicionou / influenciou o desenrolar deste processo principalmente no que diz respeito ao tempo que este demorou a ser finalizado. Esta é a finalização de uma etapa mas não do processo. Esse está longe de chegar ao fim. Só agora começou!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada Negreiros (1990). *In Obras Completas. Vol I – Poesia* (2ª Ed). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo* (2ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Batista, A., Videira, C., Ramos, S. e Costa, C. (2004). A criança, o hospital e o brincar. *Revista Investigação em enfermagem*. 9, 3-13.
- Bédard, Nicole (2005). *Como Interpretar Os Desenhos Das Crianças*. Portugal: Cetop.
- Benner, Patricia (2001). *De iniciado a perito*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Carmo, F. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chalifour, Jacques (2009). *A Intervenção Terapêutica – Volume 2 – Estratégias de intervenção*. Loures: Lusociência.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Livro Verde: Melhorar a saúde Mental da População Rumo a uma estratégia de Saúde Mental para a União Europeia*. Bruxelas.
- Correia, M., Correia, C., Santos M. e Lourenço, A. (2010). A Enfermeira no Desenho da Criança. *Referência*. II Série (12), 83-92.
- Direcção Geral da Saúde, Direcção de Serviços de Planeamento, Direcção de Serviços de Psiquiatria e Saúde Mental (2004). *Rede de Referenciação de Psiquiatria e Saúde Mental*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Fawcett, J. & Russell, G. (2001). *Policy, Politics, & Nursing Practice. A conceptual model of nursing and Health Policy*, 2 (2). Acedido em Maio de 2011. Disponível em: <http://ppn.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/2/108>.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

- Galvin, E. et al. (2000). Challenging the Perceptions of Family-Centered Care: Testing a Philosophy. *Pediatric Nursing*. 26 (6).
- Gil, Glicéria (2006). *As histórias das crianças: Um estudo sobre competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza*. Análise Psicológica. 467 - 484.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional* (3ª Ed.). Espanha: Sábado.
- Gomes, Zélia (2009). *Desenho Infantil – Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em sociologia da Infância*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância.
- Kaplan & Sadock's (2007). *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica* (9ª Ed). São Paulo : Artmed.
- Leal, Isabel (2005). *Iniciação às Psicoterapias*. Lisboa: Fim de Século – Edições Sociedade Unipessoal.
- Marçal, M. (2003). *Cuidados Centrados na Família: Filosofia e Práticas dos Enfermeiros num Serviço de Pediatria*. Lisboa. Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende. Dissertação apresentada na área científica de enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica. Lisboa.
- Meleis, Afaf Ibrahim (2005). *Theoretical Nursing: Development & Progress*. (3ª Ed). Nova Iorque: Lippincott.
- Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde e Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2008). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 - Resumo Executivo*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2009). *Recomendações para a prática clínica – Saúde Mental Infantil e Juvenil nos cuidados de Saúde Primários*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Mulvihill, Deanna (2007). Nursing Care of Children After a Traumatic Incident. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. 30 (5), 15-28.
- Nunes, Lucília (2005). Ética na investigação em Enfermagem. Comunicação – Mesa-Redonda. In *Ética na Prática de Enfermagem - XXVI Congresso Português de Cardiologia*. Porto.

- Ordem dos Enfermeiros (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Mental*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Polit, D., Beck, C. & Hungler, B. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização* (5º Ed.). São Paulo: Artmed.
- Rebekah, Chilcote (2007). Art Therapy with Tsunami Survivors in Sri Lanka. *Journal of the American Art Therapy Association*. 24 (4), 156-162.
- Ryan-Wenger, Nancy (1998). Children's Drawings: An Invaluable Source of Information for Nurses. *Journal of Pediatric Health Care*. 12 (3), 109 -110.
- Santos, João (2007). *Ensina-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, João (2009). *É através da via emocional que a criança aprende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Serra, Adriano (2007). Catástrofes - As suas repercussões no ser humano. In Sales, Luísa. *Psiquiatria de Catástrofe*. 37-47. Coimbra: Almedina.
- Stanhope, M.; Lancaster, J. (1999). *Enfermagem comunitária: promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos* (4ª Ed.). Lusociência: Loures.
- Streubert, H. & Carpenter, D. (2002). *Investigação Qualitativa em Enfermagem* (2ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Stuart, Gail W. & Laraia, Michele T. (2001). *Enfermagem Psiquiátrica – princípios e prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tauil, Pedro (s.d.). Fronteira entre a avaliação da metodologia e a ética em pesquisa. *Ética em Pesquisa*. Acedido em Julho de 2010. Disponível em: www.anis.org.br
- Townsend, Mary C. (2009). *Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiátrica*. (6ª Ed.) Loures: Lusociência.
- Vale, Maria do Carmo (2010). Ensaio Clínicos em Crianças. In *I Jornadas - Comissão de Ética para a Investigação Clínica*.
- World Health Organization (2010). *WHO Resource Book on Mental Human Rights and Legislation*. Geneve: World Health Organization.

ANEXOS

Anexo I - Consentimento Esclarecido

ETIQUETA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

(se disponível)

**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO EM SAÚDE**

A relação investigador-participante é baseada na confiança mútua. O CHLC, EPE dispõe de procedimentos que permitem salvaguardar os direitos de ambos.

O investigador obriga-se a informar o participante ou o seu representante legal sobre a natureza da sua participação no estudo, potenciais vantagens e inconvenientes, podendo o mesmo aceitar ou não participar no estudo.

Área/Unidade:

Título do estudo:

Procedimentos principais:

Confirmo que expliquei ao participante, ou ao seu representante legal, de forma adequada e inteligível, os procedimentos, assim como os potenciais riscos e inconvenientes, e que entreguei o folheto de informação complementar.

Se aplicável, vinheta
do médico

Assinatura do investigador:

Nº mec. |_|_|_|_|_| Cédula Profissional |_|_|_|_|_|

Data: |_|_|_|_|_|

A preencher pelo participante ou pelo seu representante legal

Declaro que me foram explicados de forma adequada e inteligível o objectivo e natureza da investigação e o(s) procedimento(s) a(os) que serei sujeito. Foram-me explicados os potenciais riscos e inconvenientes do(s) procedimento(s) proposto(s), que foram por mim compreendidos e aceites, concordando em participar no estudo.

Participante:

Representante Legal*: **Qualidade:**

Assinatura: **Documento:**

Data: |_|_|_|_|_|

* O representante legal deverá fazer prova dos seus poderes para representar do participante

APÊNDICES

Apêndice I – Guião de entrevista semi-dirigida - variáveis de condicionamento

VARIÁVEIS DE CONDICIONAMENTO

[illegible]

Apêndice II – Variáveis de Condicionamento

ALUNOS DO BIBE VERMELHO

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>	<i>IDADE</i>	<i>GÊNERO</i>	<i>FAMÍLIA</i>	<i>ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL</i>	<i>PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>ESCALÃO</i>
90	4	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos Pais	2
91	4	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	2
92	4	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
93	4	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos Pais	3
94	5	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
95	4	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de um irmão	3
96	4	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	2
97	4	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	5
98	4	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	5
100	4	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	5
105	4	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3

ALUNOS DO BIBE AZUL

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>	<i>IDADE</i>	<i>GÊNERO</i>	<i>FAMÍLIA</i>	<i>ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL</i>	<i>PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>ESCALÃO</i>
1	5	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
2	5	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
3	5	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	5
4	5	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Processo de divórcio conflituoso	3
5	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	4
6	5	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
7	6	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de um irmão	3
8	5	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
9	5	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
10	5	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	6
11	6	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
12	5	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de um irmão	5
13	5	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
14	5	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	4
15	5	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	3
16	5	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurado	4

ALUNOS DO 1º ANO

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>	<i>IDADE</i>	<i>GÊNERO</i>	<i>FAMÍLIA</i>	<i>ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL</i>	<i>PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>ESCALÃO</i>
17	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
18	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
19	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de irmão	1
20	6	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
21	6	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Gravidez da mãe	2
22	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
23	6	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de um irmão	2
24	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	5
25	6	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
26	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
27	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	5
28	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
29	6	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
30	6	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Gravidez da mãe	4
31	6	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
32	7	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3

ALUNOS DO 2º ANO							
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GÊNERO	FAMÍLIA	ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL	PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO	EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO	ESCALÃO
33	7	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
34	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
35	7	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
36	7	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Pai ausente	Divórcio dos pais	5
37	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
38	7	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
39	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
40	8	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
41	7	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	2
42	7	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
43	7	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	6
44	8	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Pai ausente	Não apurados	1
45	7	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
46	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Gravidez da mãe	7
47	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	7
48	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
49	7	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	2
50	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
51	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
52	7	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	1
54	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	1
115	7	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2

ALUNOS 3º ANO							
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GÊNERO	FAMÍLIA	ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL	PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO	EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO	ESCALÃO
55	8	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
56	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	8
57	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
58	8	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	1
59	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
60	8	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
61	8	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
62	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Morte do avô	Casa atingida pelo tornado	2
63	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
64	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento do irmão Fractura da perna durante o tornado	4
65	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
66	8	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	5
109	9	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
110	8	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Gravidez da mãe	3
111	8	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
112	8	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	1
114	8	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2

ALUNOS DO 4º ANO

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>	<i>IDADE</i>	<i>GÊNERO</i>	<i>FAMÍLIA</i>	<i>ACOMPANHAMENTO PRÉVIO EM SAÚDE MENTAL</i>	<i>PERDAS SIGNIFICATIVAS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>EVENTOS DE VIDA SIGNIFICATIVOS NO ÚLTIMO ANO</i>	<i>ESCALÃO</i>
67	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
68	10	Masculino	Não vive com os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	8
69	9	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
70	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	7
71	10	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de irmão	2
72	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	5
73	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Nascimento de um irmão	6
74	9	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
75	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
76	10	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	5
77	9	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Pai ausente	Nascimento de irmão	1
78	10	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	4
79	9	Feminino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
80	9	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Divórcio dos pais	2
81	10	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6
82	10	Masculino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	1
83	10	Feminino	Não vive com nenhum dos pais	Não apurado	Morte da mãe e afastamento do pai	Não apurados	3
106	9	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	2
107	9	Masculino	Vive com ambos os pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	3
108	9	Feminino	Vive somente com um dos pais	Não apurado	Não apuradas	Não apurados	6

Apêndice III - Categorização dos resultados

ALUNOS DO B. VERMELHO

Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
Ruben Silva 90	1	1.1	"eu a minha mãe e a minha tia estávamos em casa no jardim"	1	1.1	"a minha casa, do pai, mano e os meus avós"	5	5.1	"uma menina no seu a voar,...., uma perna com uma coisa á volta"	2	-	" a escola onde estamos"
Ana Beatriz Franco 91	5	5.2	" um cão"	1	1.1	" a minha casa"	6	6.2	"um boneco com coleira para não sair daqui"	10	-	"um cão, o corpo do cão o meu avó, pai mãe a avó"
Renato Pereira 92	1	1.1	"Pai que vai por gasoleo"	1	1.1	"eu o meu pai a minha mana e a minha mana"	1	1.1	"eu e a minha mãe no transito"	2	-	" a escola"
Duarte Azevedo 93	5	5.1	" a cama da minha mãe é boa para a trevoada"	4	4.2	"mota de agua e agua e eu, uma pistola e uma aguia"	5	5.2	"um mar, peixe, arco iris, sol nuvens"	10	-	"uma pessoa a ir para o carro conduzir"
Salvador Marques 94	5	5.1	"o meu pai na rua, isto é trevoada"	5	5.1	"um lobo, uma sereia, a trevoada a suprar para a sereia e vai cair por causa da trevoada"	5	5.1	"é o mar e a trevoada a suprar a água que se transforma em gelo"	9	-	"trevoada e mãe"
Afonso Filipe 95	4	4.1	"barco com cabeça e olhos e isto é para o telhado não cair"	5	5.2	"morcego a voar e mar"	5	5.1	"a lua o escuro e o mar"	2	-	"escola nova"
Matilde Emídio 96	5	5.1	"tem trevoada que é esta riscalhada"	1	1.1	"a mama e o papa e casa"	1	1.1	"o sol e as nuvens,mama e papa"	2	-	" a escola com telhado"
Miguel Damásio 97	6	6.1	"eu a brincar"	2	-	"a escola nova num dia de sol"	6	6.1	" eu a brincar na rua"	2	-	" a escola e a janela onde estou a espreitar"
Afonso Domingos 98	4	4.1	"um monstro que se chama andreaia como a minha mãe, grande e gordo"	4	4.1	" a cidade onde vive e os carros onde estão as coisas pintadas, vêm aterrar aos lobos maus"	4	4.2	"o mar e dentro do mar está uma pistola, comboio, martelo e bandeira"	2	-	"a escol tem campanha e porta e aqui as pessoas a ir para o recreio"
Lourenço Figueiredo 100	5	5.1	" vão lá parar com o vento, o vento consegue levar tudo"	4	4.2	"cobra ao sol,...., mais dinossauro"	4	4.1	"velhote com dois monstros agarrados a cada lado"	10	-	"uma casa no rio"
Leonor Silva 105	4	4.1	"um palhaço que tem o nome do meu pai a apanhar os maus"	1	1.1	"um oito, um tacho, um osso, uma janela e o pai"	1	1.1	"o pai e a leonor a beber água"	10	-	"o meu pai"

ALUNOS DO BIBE AZUL

Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
Nicole Versesi 1	1	1.1	"a minha mãe a caminho do restaurante"	1	1.1	"A casa do avô"	5	5.2	"É o sol, o cavalo e as flores"	2	-	" É a escola nova"
Miguel Alexandre 2	1	1.1	"Sol, borboleta, a minha casa e o meu quintal"	5	5.2	"É uma quinta com cavalos"	7	7.1	"É a casa do pai natal"	2	-	"sala do bibe amarelo"
Hugo Coelho 3	5	5.2	"sol e um dia bonito"	4	4.2	"Éum foguetão, o meu irmão e eu"	7	7.1	"A Árvore de natal e uma estrala"	2	-	"É a escola nova"
Ana Rita Correia 4	5	5.1	"Nuvem escura que diz que está quase a chover"	3	3.1	"Menino a saltar à corda"	7	7.1	"É uma árvore de natal"	2	-	"Escola com ninho e duas meninas a brincar"
Lara Faria 5	5	5.2	"É uma flor e o sol"	6	6.1	"Sou eu e a minha flor"	7	7.1	"pintainhos a dizer que é natal"	2	-	"esta é a escola nova"
Matilde Fat Basílio 6	5	5.1	"Nuvens e mais nuvens e jogos de papel a voar"	5	5.1	"as casas estão a ser levadas pelo vento porque o vento é muito forte"	4	4.2	"é a formiga e ver televisão"	2	-	"A escola, uma árvore e uma flor"
João Duarte 7	5	5.2	"um arco-íris, o sol, uma árvore com os ovos no ninho"	4	4.2	"um triângulo voador com pintas mordidas por melgas"	7	7.1	"a árvore de natal"	2	-	"a escola, a árvore e a borboleta"
Diogo Azevedo 8	1	1.1	"a avó e eu"	5	5.1	"Árvore voadora, casa ganhou asas e o menino também"	1	1.1	"eu e avó na praia"	2	-	"É a escola"
Maria Matilde Domingues 9	4	4.2	"um boneco de lego que caiu na água"	7	7.1	"pai natal com o saco dos brinquedos"	6	6.1	"é um carro, sou eu"	9	-	"É a escola, árvore que está partida porque passou o tornado. Não tive medo mas não me lembro."
João Azevedo 10	1	1.1	"a minha casa comigo e com a minha mãe. O meu pai estava a tratar das abelhas"	3	3.1	"um menino, outro menino."	3	3.1	"um menino, uma árvore e outro menino"	9	-	"Isto é a escola, está a chover (...) o menino voou com o vento"
Guilherme Freitas 11	5	5.2	"um tubarão a caçar"	1	1.1	"é a minha mãe, sou. Estamos a passear no parque"	3	3.1	"Eu e o meu primo a brincar"	2	-	"Escola nova"
Ana Sofia Santos 12	7	7.3	"É o meu aniversário"	5	5.2	"É o sol, as flores"	7	7.1	"Pai natal, árvore de natal, neve"	2	-	"Escola nova"
Tomás Nunes 13	5	5.1	"casa a voar e as nuvens a cair"	5	5.1	"uma casa a voar e chuva"	5	5.1	(desenho descritivo muito desorganizado - natureza, pessoas a voar)	2	-	"escola, carros e pássaros"
Maria Fernandes 14	1	1.1	"é um jardim, sou eu e o papá"	6	6.1	"Sou eu, a praia e o balão"	6	6.1	"eu estou a remar"	2	-	"eu e o Tomás no recreio da escola"
David Rodrigues 15	6	6.1	"eu na praia"	5	5.2	"uma quinta, uma galinha, cós"	7	7.1	"uma menina e o natal"	2	-	"a escola, as borboletas"
Leonor Cunha 16	4	4.2	"vocês na praia"	3	3.1	"eu e o miguel na piscina"	3	3.1	"meninos a ver a piscina, uma jaula que é casa dos animais"	2	-	"é a escola nova (...) eu e os meus amigos"

ALUNOS DO 1º ANO

Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
Beatriz Simão 17	1	1.1	"Eu na minha casa a brincar com o meu mano, o cesto das molas da roupa"	7	7.1	" o pai natal vai oferecer prendas"	7	7.1	"menina a pensar no Natal"	2	-	"Meninos a trabalhar no recreio"
Maria Leonor Rodrigues 18	7	7.1	"os efeitos de natal na loja"	4	4.1	"menino picado por uma cobra e vieram dois anjos que os levaram para o ceu"	4	4.2	"menina num barco e animal na floresta"	2	-	"escola reconstruida"
Daniela Santos 19	5	5.2	"As flores"	5	5.2	"Praia"	4	4.2	"a menina num barco"	2	-	"descrição da escola"
Jaime Matos 20	4	4.2	"tesouro escondido"	1	1.1	"Fui para a rua jogar á bola com o pai"	4	4.2	"Piratas e tesouro"	9	-	"escola no dia do tornado"
Manuel Pedro 21	1	1.1	"festa e casa"	7	7.1	"pai natal a chegar com prendas"	5	5.2	"praia"	2	-	"uma festa na escola"
Inês Reis 22	1	1.1	"a minha mãe pai e avó e iamso para o algarve"	4	4.2	"uma menina que é uma sereia"	5	5.1	"vou para casa porque está a chover corações e paus a voar e caem em cima dos meninos"	2	-	"escola nova"
Leandro Henriques 23	5	5.2	"a borboleta e cócó"	5	5.1	"trevoada e a chover"	5	5.1	"vento que até partiu a casa"	2	-	"a escola reconstruida"
Leonor Pires 24	1	1.1	"a minha casa o pai e o mano"	1	1.1	"fui passear com pai e mano"	1	1.1	"Fui ao parque brincar com irmão"	2	-	"a escola, estavamos na sala a trabalhar"
Afonso Contente 25	1	1.1	"Eu e a minha mãe na paria"	4	4.2	"caçadores e caça"	4	4.2	"jogar á bola, portugal - inglaterra"	2	-	"a escola nova"
Maria Matos 26	1	1.1	"a avó a passear o cão"	4	4.2	"tenda com feixo e balões"	4	4.2	"casota do cão com coisas para proteger o telhado"	9	-	"A escola antiga com telhado partido porque passou um vento forte"
Ana Balala 27	1	1.1	"pai, mãe e eu e minha mana a passear"	3	3.1	"comboio e praia e meninos a brincar"	3	3.1	"meninos a brincar e amigos a andar de comboio"	2	-	"escola, telhado e chaminé"
Eva Nunes 28	5	5.2	"arvore, eu, passarinhos e 3 solos"	5	5.2	"dois sois e uma aranha"	5	5.1	"casa e janelas a voar"	9	-	"as meninas estão a voar porque o vento é muito forte"
Gonçalo Viana 29	1	1.1	"oficina do meu avó, perto de onde moro"	4	4.2	"muitos animais porque também queriam comer"	4	4.2	"o comboio levou os meninos ao Zoo"	2	-	"escola nova"
Manuel Oliveira 30	4	4.2	"parque infantil de agua e cascata 20 metros"	7	7.1	"pai natal, luzes e prendas"	5	5.1	"corrida de carros e a chover"	2	-	"escola de noite com as estrelinhas"
Ana Antunes 31	1	1.1	"passear com a mãe e pai, mana fica em casa"	3	3.1	"eu e a debora a brincar"	5	5.1	"Ceus, nuvens e vento"	9	-	"a escola a minha casa nuvens e trovões"
Débora Rodrigues 32	5	5.1	"estava muito vento e as meninas foram para casa"	5	5.2	"a praia, peixes e golfinho"	1	1.1	"a mãe e o pai"	2	-	"Nós na escola a chaminé a fazer fumo porque está a fazer o almoço"

ALUNOS DO 2º ANO

Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
Tiago Félix 33	4	4.2	"Dois carros vão para o aeroporto....um homem mata uma borboleta"	4	4.2	"uma casa com garagem que o homem abre..... um homem a chegar a casa"	4	4.2	"um homem que a chegar a casa e tinha um sinal vermelho"	2	-	"a escola nova....., a sala é gira"
Anastácia Pereira 34	8	Não aplicável	"a menina tem uma perna partida....., a enfermeira foi com ela ao hospital"	7	7.1	"Sou eu e o pai natal e a mulher do pai Natal. Fui pedir os presentes ao pai Natal"	7	7.1	"uma bruxa a festejar o natal"	2	-	"a escolo nova"
João Gameiro 35	4	4.2	"a idade média, gosto muito de aventuras"	4	4.3	"a torre eifel e um dragão a deitar fogo, um menino a dizer fujam"	4	4.2	"mosntro a ir embora"	2	-	"escola nova e sol"
Diogo Colaço 36	4	4.2	"homem dentro de bola para ficar mais forte"	3	3.1	"meninos a conversar"	4	4.2	"dois homens a conversar..."	9	-	"a minha escola, o sol escondeu-se, começou a chover e trovejar"
Yasmin Soares 37	4	4.2	"menina a apanhar maçãs e a brincar"	7	7.3	"a minha festa de anos"	6	6.1	"menina com sardas que gosta de fazer coisas giras"	2	-	"a escola antiga, gostava mais da escola antiga"
Sara Rosa 38	5	5.1	"Sou eu. Está quase a chover. Tenho medo quando chove com força."	4	4.2	"Menina e mãe que gostavam de ser princesas e foram princesas."	3	3.1	"Sou eu e a minha amiga Raquel a brincar."	2	-	"Sou eu na escola. É um dia de sol."
Maria Raquel Mineiro 39	7	7.3	"Desenho da festa de anos."	4	4.2	"A sereia e as filhas"	5	5.1	"o tornado é assustador"	2	-	"a escola e o natal"
Francisco Marante 40	4	4.2	"montanha e incendio, avião a apagar o fogo"	4	4.2	"avião e defender-se do dragão"	4	4.3	"vulcão a destruir a casa e pessoas a saltar do avião para se salvarem"	2	-	"escola sem danos"
Rafaela Ferreira 41	4	4.2	"kitty a passear no jardim"	4	4.2	"menina que gostava de fazer historias"	7	7.1	"natal"	2	-	"eu e a minha irmão no Natal"
Diogo Félix 42	4	4.2	"esponja e estrela do mar (desenho animado)"	4	4.3	"menino gigante a atacar a cidade"	7	7.1	"pai natal no espaço"	2	-	"escola nova"
Sofia Correia 43	1	1.1	"o meu pai a sair do trabalho"	4	4.2	"praia, cereia e anjos"	4	4.2	"casa por baixo da terra"	2	-	"mistura das duas escolas"
Lara Ferreira 44	4	4.2	"A António, a Lurdes e a Claudia com a protecção do Sol"	4	4.2	"A Leticia rainha a oferecer balões"	4	4.2	"A Leticia a apanhar flores, e duas borboletas a Sara e a Marta"	2	-	"A escola, flores, ceu, chão, passeadeira"
Miguel Francisco 45	1	1.1	"O meu pai no trabalho dele, trata pessoas e chama-se rui"	4	4.2	"O policia e a prisão"	5	5.2	"A paria e duas meninas, o sol a areia"	2	-	"Um fumo a sair da chaminé, o sol"
Marta Damásio 46	1	1.1	"Menina a passear a filha"	3	3.1	"Os meninos da minha turama"	3	3.1	"Os meninos bebés do infantiário do Algarve onde eu andei"	2	-	" A escola era nova"
Maria Leonor Baptista 47	4	4.1	Um anjo....., o cão foi atropelado,, está vento....., não tenho medo"	5	5.1	"Está vento"	4	4.2	"princepe que se apaixona e casa com uma sereia"	2	-	"a escola nova"
Marta Firmo 48	4	4.2	"Uma pricesa a cantar"	4	4.2	"uma casa muito colorida e os passaros troceram balões"	4	4.2	"uma menina que era amiga do sol"	2	-	"a escola nova"
Rodrigo Azevedo 49	5	5.1	"Trevoada"	7	7.3	"A festa de anos do meu irmão"	5	5.1	"está a chover"	2	-	" a minha amiga marta e leonor foram para a escola aprender coisas"
Joana Alexandre 50	4	4.1	"Duas fadas a voar, uma é a minha mãe que está no hospital"	5	5.1	"Flores a voar e vento"	4	4.2	"a princesa das flores que tem um colar mágico"	9	-	"o dia do tornado foi assustador e sentia medo, agora não tenho medo, sou eu e a minha mãe"
Leonor Tolda 51	7	7.3	" a minha festa de aniversário"	3	3.1	"Menino a brincar"	3	3.1	" eu a passear o cão"	2	-	"escola nova"
Leticia Franco 52	5	5.1	"Duas nuvens"	2	-	"corações e cadeiras da escola"	5	5.1	"uma barreira para as nuvens não cairem"	9	-	"A escola e o quadro no ceu com o sol a escrever"
Mariana Cunha 53	4	4.2	"A Barbie na aventura mágica"	1	1.1	"a mãe a passear a mariana quando era bebé e a farmacia do pai"	4	4.2	"O sr João vai escovar o cavalo"	2	-	" a nossa escola nova"
Patricia Santos 54	4	4.2	"Princesa Diana a apanhar Flores"	5	5.2	"O jardim da Claudia"	4	4.2	"A princesa diana que se ia casar"	9	-	"Eu ia para a escola e estava trevoada, sentime protegida no dia do tornado"
Catarina Kulky 115	4	4.2	"A minha quinta, as casas dos cães, queria ser veterenária"	4	4.2	"Princesas que gostavam de animais"	4	4.2	"Claudia casou com o Tírtim"	2	-	" A escola era nova"

ALUNOS DO 3º ANO




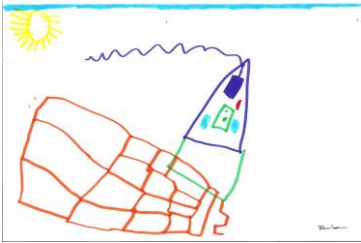





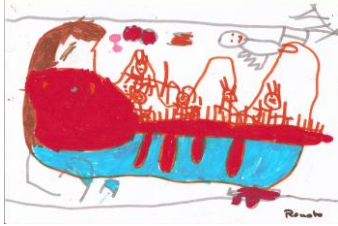


Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
João Costa 55	5	5.2	"Jardim com uma casa na árvore (...) algumas flores"	4	4.1	"é o monstro do lixo que tem dentes bicudos que podem morder as pessoas. Há uma pessoa a gritar"	7	7.1	"pai natal que leva algumas prendas no trenó"	2	-	"duas professoras no jardim, flores no vaso"
Madalena Saraiva 56	8	Não aplicável	" Menina que foi ao hospital levar uma injeção (...) a enfermeira Inês era de crianças e a menina ia tirar análises"	4	4.1	"É uma casa no bosque (...) flores que comem as pessoas e cospem"	7	7.1	"É o natal com uma árvores de Natal (...)"	2	-	"as professoras e a escola"
Inês Castro 57	6	6.1	"Menina que anda na natação e vai apanhar uvas"	5	5.1	"Estava na piscina começou a vir nuvens e fui para casa"	6	6.1	"Estamos a jogar"	2	-	"É a escola nova. Estamos a brincar à apanhada"
Gonçalo Paulo 58	5	5.2	"São os animais todos juntos"	4	4.2	"É um esquilo a ir ao espaço"	4	4.2	" É um combate de animais"	2	-	"É a escola nova"
Lia Vercesi 59	8	Não aplicável	"É o hospital, uma menina foi apanhar uma pica. Tenho medo de picas"	7	7.1	"É o presépio de Natal"	7	7.1	"É a véspera de Natal (...) o pai natal e a minha casa"	2	-	"É a nossa sala, a professora e o quadro"
Maria Salgado 60	7	7.2	"É o dia das bruxas"	4	4.2	"Aqui estão duas grutas. As janelas e as portas são estrelas"	7	7.1	"Estava neve (...) árvores de natal"	2	-	"Aqui as duas professoras (...) a escola nova"
Rodrigo Bento 61	3	3.1	"Meninos a brincar"	1	1.1	"fui com a minha mãe à piscina"	3	3.1	"esta é a minha casa, os meus amigos e fomos para o parque"	2	-	"É a escola nova. Sinto-me bem lá"
Carolina Marques 62	5	5.1	"É quando aconteceu cá o Tornado, a escola a ser destruída, as coisas a voar"	5	5.1	"Oceano, lá dentro aconteceu um remoinho que se transformou em tornado"	5	5.1	"Dia 7 de dezembro foi o tornado, dia 7 de Janeiro o incêndio e dia 7 de Fevereiro trovoadas e chuva"	9	-	"Foi o dia do tronado, estava muito vento"
Beatriz Marta 63	4	4.2	"Lurdes, António e Claudia a cantar na floresta"	4	4.2	"É o foguetão a ir à lua"	7	7.1	"É árvore de Natal com bolas"	2	-	" A escola e a Carolina no recreio a brincar"
Maria Madalena Matos 64	1	1.1	"a mãe e filha a passear no jardim"	4	4.3	"é o campo tornado,.... parti a perna e voei por cima da escola"	4	4.3	"A companhia tornado a mandar bombas sobre a melhor cidade do mundo"	9	-	"A escola o tornado, eu a voar e a partir a perna"
Carolina Costa 65	3	3.1	"os meus colegas a tirar uma fotografia"	3	3.1	"as meninas a cantar"	5	5.1	"meninos tristes,...., está a chover " (nuvem escura)	2	-	"Os meus amigos no recreio a brincar"
Ana Trindade 66	5	5.1	"era um dia de vento, e o vento fazia frio"	5	5.2	"está sol, nuvens azul sem vento"	5	5.2	"o tempo estava bom"	2	-	"escola nova"
Francisco Ferreira 109	4	4.2	"carro de corrida a fazer uma corrida"	1	1.1	"eu a minha família e a minha casa"	4	4.2	"Eu sou o robo de aço"	2	-	"a escola nova está mais bonita"
Daniel Basto 110	5	5.2	"um dia bonito, o arco-íris..."	1	1.1	"a minha casa e a piscina"	5	5.1	"está a chuva..."(nuvens escura e arvore grande inclinada)	2	-	"a escola nova está mais bonita"
Madalena Santos 111	5	5.2	" montanha com arco-íris e passaros"	4	4.2	" uma sereia, um golfinho,algas e pedras"	3	3.1	" meninas a brincar"	2	-	"a minha escola com a minha amiga"
Rodrigo Ambrósio Silva 112	5	5.2	" é uma quinta e os animais estão contentes"	4	4.2	" sou eu o cavaleiro a saltar obstáculos ... e ganhei"	7	7.1	" é natal"	2	-	" é a nossa escola e já está arranjada"
Tiago Lopes 114	4	4.3	"É uma casa a arder, uma nuvem e um raio."	4	4.2	"é uma sucata e um ovni com piolhos"	4	4.2	"Relógio de cucu que é a buzina do carro"	2	-	"A escola"




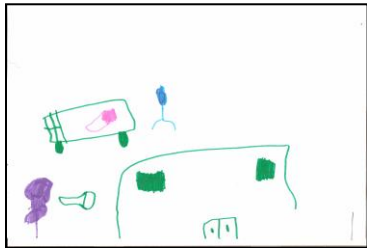






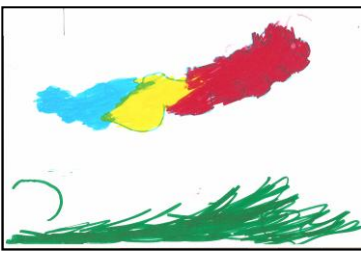

ALUNOS DO 4º ANO

Nome	1º Desenho Tema livre			2º Desenho tema livre			3º Desenho Tema livre			Desenho Tema Escola		
	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo
António Ribeiro 67	4	4.2	"A combinação das invasões Francesas"	5	5.2	"O sol, o tema é Portugal é bonito, 1 arvore, uma menina com um saco a apanhar maçãs"	5	5.2	"É sobre a natureza, o sol quente, arvores com maçãs e flores"	9	-	"Granizo com pingos, raios de trevoada, vento a levar as folhas e nuvens muito escuras"
João Carvalho 68	5	5.2	"Dia de Sol, uma casa da arvore"	7	7.1	"É Natal"	7	7.1	"Arvore de Natal"	2	-	"A nossa escola tem um ginasio, a sala do bibe amarelo, uma ponte a campainha..."
Guilherme Matias 69	4	4.2	"Ladrões a assaltar um banco, veio a policia..."	7	7.1	"...um avião a dizer é natal..."	7	7.1	"É um pai Natal"	2	-	"A escola"
João Violante 70	4	4.2	"Uma Casa, um carro sem pneus e sucata porque foi assaltado e incendiado"	5	5.1	"Um vulcão em erupção, folhas a voar"	4	4.2	"uma estatua no fundo do mar, um barco afundado"	2	-	"A escola"
Rita Costa 71	1	1.1	"Eu e o meu irmão no jardim da casa"	2	-	"O novo escorrega da escola nova"	7	7.1	"terno com pai natal"	2	-	"recreio e meninos a brincar, contentes"
Pedro Ferraz 72	3	3.1	"Meninos a brincar no parque"	7	7.1	"Ansioso pelo natal"	7	7.1	"O pai natal , leva os presentes"	2	-	"A Escola nova, gosto mais desta porque tem campo maior"
Nuno José 73	4	4.2	"É um avião que salva as pessoa...sou eu que vai a conduzir"	4	4.2	"Dinossauero a comer em cima de uma arvore é luz das velas"	4	4.2	"Robo comandado por uma pessoa"	2	-	"A minha escola e sol, palmeira, janelas"
Mariana Oliveira 74	5	5.3	"Porque os humanos poluem tanto o planeta"	1	1.1	"A sala da minha casa"	7	7.1	"Pai Natal, mãe Natal e filha Natal"	2	-	"A escola nova"
Edgar Franco 75	5	5.3	"Não queremos poluição"	7	7.1	"Arvore de natal"	4	4.2	"Vulcões a juntarem-se, erva e água"	9	-	"A escola nova com sol negro"
Inês Fat 76	4	4.2	"A santa iria ao pé da ponte"	5	5.2	"Montes com flores, um ninho no buraco da arvore"	4	4.1	"Monstro...Mau"	2	-	"A minha escola com salão e ginasio, telhado parece maior"
Andreia Antunes 77	8	Não aplicável	"Doentes de Tomar que vão para o Hospital de são joão porque não comem"	6	6.1	"Menina no parque a brincar"	7	7.1	"O polo sul onde mora a mãe natal e o polo sul onde mora o pai natal..."	2	-	"A escola nova e uma casa no jardim"
Matilde Alves 78	5	5.2	"casa de campo"	2	-	"material da escola"	5	5.2	"mundo e polo norte e sul"	2	-	"A escola nova"
Cátia Serrano 79	4	4.2	"Os peixes do lago gostam um do outro..."	7	7.1	"pai natal a desejar um feliz natal"	5	5.2	"na praia...é verão"	2	-	"Tudo é bonito por dentro"
Alexandre Ferreira 80	8	Não aplicável	"uma ambulância que vai para o hospital"	4	4.2	"dinossauro bebé, tem um mês a chama-se tiche"	4	4.2	"barco no mar preso..."	2	-	"A minha escola..."
Diogo Pires 81	4	4.2	"dinossauro yochi montado pelo Mário..."	6	6.2	"é o meu aquario"	4	4.2	"O rei cogumelo da aventura do Mário..."	2	-	"A escola nova muito bonita..."
Leandro Franco 82	4	4.2	"é o rato zé..."	4	4.2	"robo que ficou bom..."	4	4.2	"o pokemon que diz pica"	2	-	"escola com bandeiras..."
Jessica Ventura 83	8	Não aplicável	"precisa de tirar sangue porque tinha apanhado alergias"	2	-	"folha de matemática com cabeçalho..."	4	4.2	"boneco de neve a olhar para o céu"	2	-	"Escola"
Catarina Curado 106	1	1.1	"è a minha casa"	5	5.2	"mar, sol, relva e pedras"	7	7.1	"O pai de natal a andar de trenó..."	2	-	"a melhor escola do mundo"
Ricardo Marques 107	4	4.2	"o super mario..."	4	4.2	"os tubarões a comer os maus"	4	4.2	"um coelho que leva prendas, está a fazer cócó prendas"	2	-	"Escola nova tem contentores"
Margarida Fontes 108	4	4.2	"golfinhos do mar a fazer um coração"	4	4.2	"Um bebé e um biberon"	6	6.2	"tenho uma borracha igual"	2	-	"Escola nova..."

Apêndice IV – Desenhos das crianças do Bibe Vermelho

Desenhos crianças do Bibe Vermelho - 1

Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
90				
91				
92				













Desenhos crianças do Bibe Vermelho - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
93				
94				
95				

Desenhos crianças do Bibe Vermelho - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
96				
97				
98				

Desenhos crianças do Bibe Vermelho - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
100				
105				













Apêndice V – Desenhos das crianças do Bibe Azul













Desenhos crianças do Bibe Azul - 1





Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
1				
2				
3				

Desenhos crianças do Bibe Azul - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
4				
5				
6				

Desenhos crianças do Bibe Azul - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
7				
8				
9				













Desenhos crianças do Bibe Azul - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
10				
11				
12				













Desenhos crianças do Bibe Azul - 5				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
13				
14				
15				













Desenhos crianças do 4º Ano - 6				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
16				













Apêndice VI – Desenhos dos alunos do 1º ano
















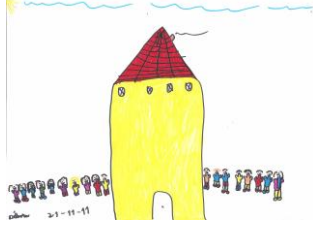
Desenhos crianças do 1º Ano - 1

Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
17				
18				
19				

Desenhos crianças do 1º Ano - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
20				
21				
22				













Desenhos crianças do 1º Ano - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
23				
24				
25				













Desenhos crianças do 1º Ano - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
26				
27				
28				

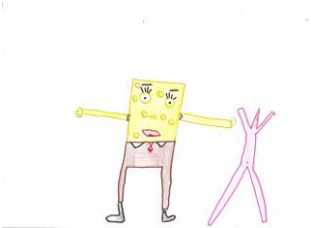











Desenhos crianças do 1º Ano - 5				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
29				
30				
31				
32				



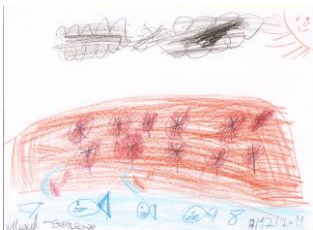



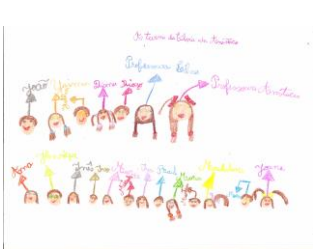
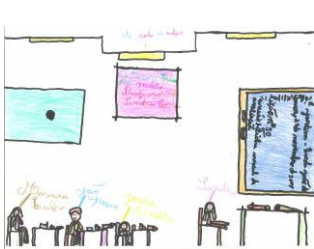




Apêndice VII – Desenhos dos alunos do 2º ano












Desenhos crianças do 2º Ano - 1				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
33				
34				
35				





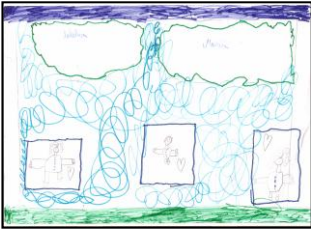
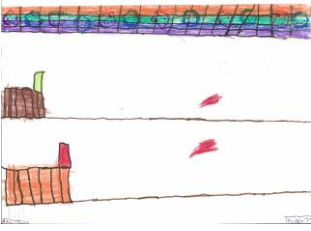






Desenhos crianças do 2º Ano - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
36				
37				
38				









Desenhos crianças do 2º Ano - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
39				
40				
41				

Desenhos crianças do 2º Ano - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
42				
43				
44				

Desenhos crianças do 2º Ano - 5				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
45				
46				
47				


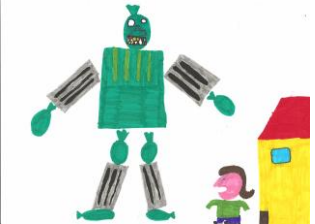








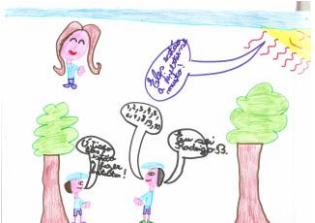

Desenhos crianças do 2º Ano - 6				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
48				
49				
50				










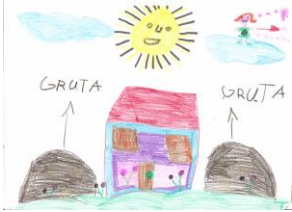


Desenhos crianças do 2º Ano - 7				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
51				
52				
53				











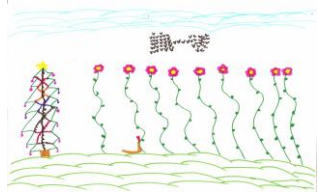

Desenhos crianças do 2º Ano - 8				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
55				
112				




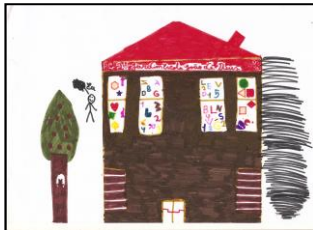








Apêndice VIII – Desenhos dos alunos do 3º ano













Desenhos crianças 3º Ano - 1









Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
55				
56				
57				

Desenhos crianças 3º Ano - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
58				
59				
60				

Desenhos crianças 3º Ano - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
61				
62				
63				










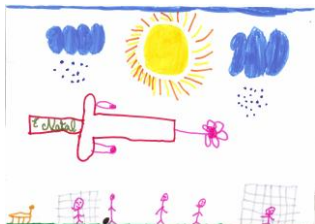


Desenhos crianças 3º Ano - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
64				
65				
66				






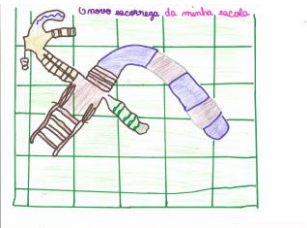




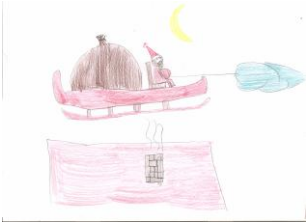

Desenhos crianças 3º Ano - 5				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
109				
110				
111				

Desenhos crianças 3º Ano - 6				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
112				
114				










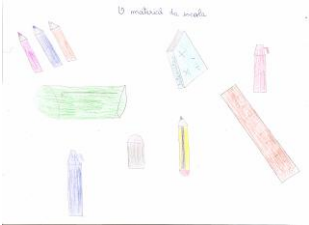
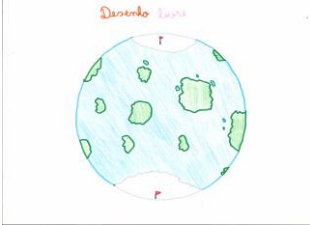

Apêndice IX – Desenhos dos alunos do 4º ano



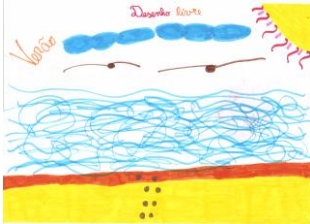


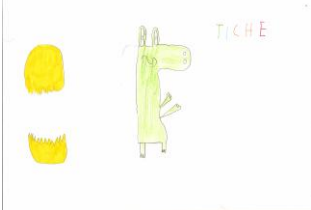






Desenhos crianças do 4º Ano - 1

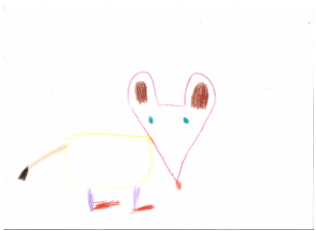



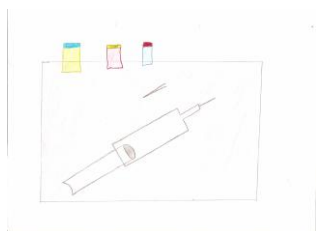

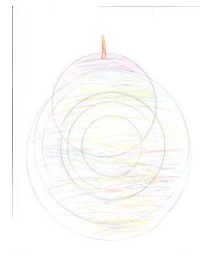


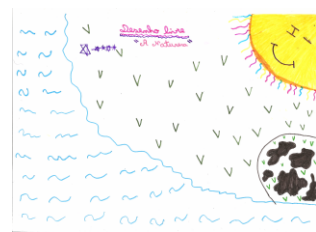


Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
67				
68				
69				





Desenhos crianças do 4º Ano - 2				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
70				
71				
72				

Desenhos crianças do 4º Ano - 3				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
73				
74				
75				

Desenhos crianças do 4º Ano - 4				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
76				
77				
78				

Desenhos crianças do 4º Ano - 5				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
79				
80				
81				

Desenhos crianças do 4º Ano - 6				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
82				
83				
106				

Desenhos crianças do 4º Ano - 7				
Identificação	1º Tema livre	2º Tema Livre	3º Tema Livre	Tema Escola
107				
108	